

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les pratiques pédagogiques favorisant le développement des opérations
intellectuelles en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire

par

Jean-Marc Ryan

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd)

Enseignement au secondaire

Avril 2018

© Jean-Marc Ryan, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les pratiques pédagogiques favorisant le développement des opérations
intellectuelles en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire

Jean-Marc Ryan

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Président du jury
(à déterminer)

_____ Directrice de recherche
(Sabrina Moisan)

_____ Autre membre du jury
(à déterminer)

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

Les opérations intellectuelles en histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire ont été définies par le MELS en 2006 pour appuyer l'évaluation des compétences historiques chez les élèves. Composées de « savoir-faire » relativement complexes tels *Établir des liens de causalité* ou *Caractériser des réalités historiques*, les opérations intellectuelles ont un lien indéniable avec les concepts de la pensée historique tels que développés par des chercheurs en histoire et en éducation. Il est à constater depuis leur création que les opérations intellectuelles sont devenues plus que de simples outils d'évaluation, elles sont devenues de véritables vecteurs d'apprentissage de l'histoire. Cependant, les enseignants disposent de peu de ressources concernant, plus spécifiquement, l'enseignement des opérations intellectuelles en classe. Il y a peu d'écrits sur le sujet et encore moins d'écrits sur la manière de les enseigner ou de les présenter aux élèves. Le premier défi de cette recherche est donc de contribuer à une discussion rigoureuse sur ce problème que constitue l'enseignement des opérations intellectuelles en classe d'histoire au secondaire.

Ultimement, nous cherchons à savoir quelles sont les pratiques, c'est-à-dire les activités et stratégies pédagogiques utilisées en classe, qui peuvent aider les élèves à une maîtrise des opérations intellectuelles. Il a donc été choisi de créer un répertoire de pratiques composé de pratiques pédagogiques provenant de deux sources distinctes. D'une part, il a été question d'explorer les pratiques déjà proposées par les chercheurs du milieu universitaire qui ont œuvré sur le sujet de la pensée historique chez les élèves du secondaire. D'autre part, il fut question d'explorer ce que les acteurs des écoles et des commissions scolaires ont développé en fait d'approches pédagogiques pour aider au développement spécifique des opérations intellectuelles à même leurs milieux d'enseignement.

De cette dernière source, nous avons récolté 115 activités que nous avons soumises à une grille d'analyse descriptive qui nous a permis de relever les pratiques

employées et d'en étudier les portées pédagogiques. Pour dégager les pratiques récurrentes, nous avons rédigé des descriptions détaillées en insistant sur ce qui était demandé à l'élève dans chaque activité. Ce qui nous a menés à analyser les verbes d'action et les types d'organiseurs graphiques utilisés dans chacune d'elles afin de détailler les pratiques récoltées. En tout, nous avons dégagé 65 pratiques différentes pour le travail des huit opérations intellectuelles provenant des deux sources mentionnées. À travers ces résultats, nous avons constaté certaines tangentes pédagogiques. Certaines pratiques sont axées sur le développement de stratégies de lecture et de questionnement sur les documents historiques. Certaines s'appuient sur des aides graphiques pour aider l'élève à organiser son information. D'autres amènent l'élève à se mettre dans la peau de personnages historiques afin qu'ils développent une meilleure « perspective historique ».

Cette recherche, par sa nature, a des limites. Elle n'a pas la prétention d'être exhaustive puisque l'échantillon étudié est restreint à deux commissions scolaires. De plus, les pratiques récoltées n'ont pas été testées dans un cadre contrôlé, ce qui ne nous permet pas d'en déterminer l'efficacité réelle. Malgré tout, cette recherche ouvre des horizons trop souvent étroits dans l'ensemble de nos pratiques enseignantes. Dans une logique de développement professionnel de la maîtrise en enseignement au secondaire, cet essai nous permet de découvrir de nouveaux moyens d'enseignement et d'apprentissage à appliquer en classe d'histoire. Il constitue une amorce de réflexion sur le rôle de l'enseignement des opérations intellectuelles ainsi que les défis qu'il représente pour les enseignants qui doivent les transmettre et les élèves qui doivent les maîtriser.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	11
PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	14
1. CONTEXTE DE RECHERCHE.....	14
2. PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE	15
2.1 Définition et origine des opérations intellectuelles du MELS.....	16
2.2 Problème de l'enseignement des opérations intellectuelles au premier cycle du secondaire	18
3. RECENSION DES ÉCRITS	20
3.1 Origines de la pensée historique dans le programme d'histoire du MELS : les modèles de Laville et Martineau.....	21
3.2 Développement des opérations intellectuelles du MELS : le modèle de Seixas et Morton.....	24
4. QUESTION DE RECHERCHE	27
DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE DE RÉFÉRENCE	29
1. LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE	29
1.1 Les pratiques pédagogiques de Seixas et Morton (2013)	30
1.2 Les pratiques pédagogiques de Martineau (2010)	31
2. LES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES ET LES PRATIQUES PROPOSÉES PAR SEIXAS, MORTON ET MARTINEAU	35
2.1. Établir des faits et Mettre en relation des faits	35
2.2. Situer dans le temps et dans l'espace et Déterminer des éléments de continuité et des changements	38
2.3. Établir des comparaisons et Caractériser une réalité historique	40
2.4. Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences et Établir des liens de causalité	43
TROISIÈME CHAPITRE – INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES.....	47
1. TYPE DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE	47

2. DÉLIMITATION DE L'AIRE COUVERTE	48
3. COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES	49
3.1 Grille d'analyse	50
3.2 Description des pratiques issues du milieu scolaire	53
4. SCHÉMATISATION ET FINALISATION DE LA RECHERCHE	54
5. LIMITES DE LA RECHERCHE	54

QUATRIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... 56

1. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA GRILLE D'ANALYSE DES ACTIVITÉS	56
1.1 Présentation et interprétation des résultats de la partie <i>Définition des modalités de la pratique</i>	56
1.2 Résultats et analyse de la partie <i>Analyse des opérations intellectuelles travaillées</i>	59
1.3. Résultats et analyse de la partie descriptive <i>Analyse des actions posées en lien avec les opérations intellectuelles</i>	60
1.3.1 Les actions à poser en lien avec les opérations intellectuelles	60
1.3.2 Les organisateurs graphiques d'information	61
1.3.3 Analyse des informations tirées des descriptions d'activité.....	63
2. PRATIQUES RECENSÉES PAR REGROUPEMENT D'OPÉRATIONS INTELLECTUELLES	65
2.1 Établir des faits et Mettre en relation des faits	65
2.1.1 Stratégies d'interprétation des documents	66
2.1.2 Tableaux <i>Ce qu'on te demande de faire</i>	67
2.1.3 Importance ou pertinence des documents	68
2.1.4 Exemples décontextualisés.....	68
2.1.5 Identification d'indices pour mettre des éléments en lien	68
2.1.6 Associer ou lier les faits à des aspects ou thèmes historiques	69
2.1.7 Associer des faits aux bons acteurs historiques.....	69
2.1.8 Le jeu de cartes	69
2.1.9 Création d'un tract ou pamphlet (débat)	70
2.2 Situer dans le temps et dans l'espace et Déterminer des éléments de continuité et des changements	71
2.2.1 Colorier les périodes historiques.....	71
2.2.2 Antériorité et postériorité des documents (tableaux comparatifs)	72
2.2.3 Lignes parallèles	73

2.2.4 Identification de repères géographiques.....	73
2.2.5 Grille de points cardinaux.....	74
2.2.6 Superposition de cartes historiques	74
2.3. Établir des comparaisons et Caractériser une réalité historique	75
2.3.1 Description et dégagement d'informations comparées.....	75
2.3.2 Débats de groupe (réalisation d'une pancarte)	76
2.4. Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences et Établir des liens de causalité	77
2.4.1 Identification simple d'un facteur explicatif ou d'une conséquence	77
2.4.2 Ordre chronologique justificatif	78
2.4.3 Tableau de chaîne de causalité	78
2.4.4 Les bandes dessinées	79

CINQUIÈME CHAPITRE - SYNTHÈSE ET APPLICATION DES PRATIQUES 80

1. TABLEAUX SYNTHÈSES DES PRATIQUES PAR REGROUPEMENT D'OPÉRATIONS INTELLECTUELLES 80

2. OBSERVATIONS SUR LES PRATIQUES PAR GROUPEMENT D'OPÉRATIONS INTELLECTUELLES 89

2.1. Établir des faits et Mettre en relation des faits 89

2.2. Situer dans le temps et dans l'espace et Déterminer des éléments de continuité et des changements 90

2.3. Établir des comparaisons et Caractériser une réalité historique 91

2.4. Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences et Établir des liens de causalité 93

3. EXEMPLE D'USAGE DU RÉPERTOIRE DE PRATIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES EN HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AU PREMIER CYCLE 94

CONCLUSION..... 96

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 98

ANNEXE A : EXEMPLE DE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES 101

**ANNEXE B : PRATIQUES PROPOSÉES PAR SEIXAS ET MORTON (2013)
POUR L'ENSEIGNEMENT DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES 103**

**ANNEXE C : PRATIQUES PROPOSÉES PAR MARTINEAU (2010) POUR
L'ENSEIGNEMENT DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES 120**

ANNEXE D : GRILLE D'ANALYSE DES ACTIVITÉS 137

**ANNEXE E : GRILLE D'ANALYSE DES ACTIVITÉS
(exemple complété) 141**

**ANNEXE F : PRATIQUES PROPOSÉES PAR LES TROIS COMMISSIONS
SCOLAIRES 144**

**ANNEXE G : PROPOSITION DE PLANIFICATION DES PRATIQUES
D'ENSEIGNEMENT DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES EN
HISTOIRE AU PREMIER CYCLE 202**

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - La pensée historique selon Laville (1979).....	22
Tableau 2 - La pensée historique selon Martineau (1999).....	23
Tableau 3 - Rapprochements entre les opérations intellectuelles du MELS et les concepts de la pensée historique de Seixas et Morton (2013)	25
Tableau 4 - Exemple de tableau de repères dans Seixas et Morton (2013)	30
Tableau 5 - Types de savoirs visés par le programme d'études en histoire selon Martineau (2010).....	32
Tableau 6 - Proposition d'associations entre les opérations intellectuelles et les modèles de la pensée historique selon Seixas et Morton (2013), ainsi que Martineau (2010)	34
Tableau 7 - Pratiques proposées pour <i>Établir des faits</i> et <i>Mettre en relation des faits</i> selon Seixas et Morton (2013)	37
Tableau 8 - Pratiques proposées pour <i>Établir des faits</i> et <i>Mettre en relation des faits</i> selon Martineau (2010)	38
Tableau 9 - Pratiques proposées pour <i>Situer dans le temps et dans l'espace</i> et <i>Déterminer des éléments de continuité et des changements</i> selon Seixas et Morton (2013)	40
Tableau 10 - Pratiques proposées pour <i>Établir des comparaisons</i> et <i>Caractériser une réalité historique</i> selon Seixas et Morton (2013).....	41
Tableau 11 - Pratiques proposées pour <i>Établir des comparaisons</i> et <i>Caractériser une réalité historique</i> selon Martineau (2010)	42
Tableau 12 - Pratiques proposées pour <i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i> et <i>Établir des liens de causalité</i> selon Seixas et Morton (2013).....	44
Tableau 13 - Pratiques proposées pour <i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i> et <i>Établir des liens de causalité</i> selon Martineau (2010).....	46
Tableau 14 - Résultats de la partie <i>Définition des modalités de la pratique</i> de la grille d'analyse des activités.....	57
Tableau 15 - Résultats du nombre d'activités récoltées par opération intellectuelle.	59

Tableau 16 - Description des organisateurs graphiques tirés des activités d'opérations intellectuelles.....	62
Tableau 17 - Liste générale de pratiques proposées pour <i>Établir des faits</i> et <i>Mettre en relation des faits</i>	81
Tableau 18 - Liste générale de pratiques proposées pour <i>Situer dans le temps et dans l'espace</i> et <i>Déterminer des éléments de continuité et des changements</i>	83
Tableau 19 - Liste générale de pratiques proposées pour <i>Établir des comparaisons</i> et <i>Caractériser une réalité historique</i>	85
Tableau 20 - Liste générale de pratiques proposées pour <i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i> et <i>Établir des liens de causalité</i>	86

INTRODUCTION

J'enseigne l'Univers social, plus particulièrement le cours d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire. Au cours des dernières années, cette discipline, comme bien d'autres dans le système d'éducation au Québec, a connu de grands changements concernant ses objectifs pédagogiques. Il y a maintenant près de 20 ans, dans la foulée de son renouveau pédagogique axé sur un modèle socioconstructiviste de l'enseignement, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) prévoyait la mise en œuvre d'une histoire plus axée sur le développement d'une véritable pensée historique chez les élèves. En 2003, le Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (MELS) a introduit les compétences disciplinaires liées à la pratique de l'histoire, dans un but de développement de la pensée historique chez les élèves. Or, vers 2007, le MELS a décidé de modifier son approche à l'évaluation. Il a introduit le concept d'« opérations intellectuelles » afin d'évaluer la maîtrise des compétences en histoire. Plus de 10 ans plus tard, il est à constater que même si les opérations intellectuelles constituent certes des critères évaluatifs, dans un contexte de classe, elles peuvent également constituer des savoir-faire transmis et enseignés aux élèves. Tel que nous le remarquons, les opérations intellectuelles sont liées à l'apprentissage de la pensée historique. Cette dernière étant définie par plusieurs chercheurs en histoire comme une méthode d'enseignement de l'histoire plus signifiante pour les élèves.

À l'épreuve finale de 4^e secondaire, les élèves doivent donc démontrer une maîtrise de l'histoire du Québec par le biais de ces mêmes opérations intellectuelles. Pour augmenter les chances de réussite de leurs élèves, beaucoup d'écoles ont choisi d'investir du temps dans le développement de cadres d'enseignement spécifiques visant les opérations intellectuelles au deuxième cycle. Dans le contexte de ma propre pratique, il était question de développer ces mêmes cadres d'enseignement, mais également pour le premier cycle. La question qui était posée dans mon milieu était : quelles seraient les pratiques qui pourraient permettre aux élèves du premier cycle de développer leur maîtrise des opérations intellectuelles?

Cet essai de la maîtrise en enseignement au secondaire propose de mener une recherche pour tenter de répondre à cette dernière question sur les pratiques permettant aux élèves de développer la maîtrise des opérations intellectuelles en histoire. Le premier chapitre est consacré à la description du contexte et du problème de recherche, comprenant également une recension des écrits et la formulation d'une question de recherche opérationnelle.

Le deuxième chapitre est consacré à la présentation des concepts qui seront au cœur de cette recherche, soit, les opérations intellectuelles. Ce cadre de référence vise d'abord à énoncer les termes et idées entourant l'application des opérations intellectuelles par les élèves en classe d'histoire. Nous mettrons en lumière les travaux sur la pensée historique et les liens tangibles qu'ils forment avec les opérations intellectuelles. Ensuite, il sera question de nommer et d'expliquer les pratiques issues de ces mêmes travaux. Ces pratiques viseront des regroupements d'opérations intellectuelles que nous avons formés grâce à une analyse du programme d'histoire et de leur croisement avec la littérature sur la pensée historique.

Le troisième chapitre est consacré à définir le choix du type de recherche, soit, le répertoire de pratiques en s'appuyant sur la typologie des essais de Paillé (2007). Nous détaillerons alors les différentes étapes de l'essai et nous discuterons de la grille d'analyse, qui nous a servi à dégager les pratiques des activités récoltées auprès de trois commissions scolaires.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation et à l'interprétation des résultats de recherche. Dans cette partie, il sera question de présenter les résultats nous permettant de dégager des pratiques issues des activités récoltées lors de la cueillette documentaire auprès des milieux scolaires.

Le cinquième chapitre constitue un retour sur l'ensemble des pratiques récoltées dans la recherche. Le répertoire de pratiques a été consigné dans ce chapitre. Il sera question de résumer les correspondances entre les pratiques issues de la recherche universitaire et celles issues du milieu scolaire. Nous proposons également

une suggestion de planification afin d'amener les enseignants à prévoir les moments où ils doivent travailler certaines opérations intellectuelles en lien avec le programme d'histoire du premier cycle du secondaire.

Nous concluons en effectuant un retour sur les résultats obtenus, sur les limites de cette recherche, sur sa portée potentielle sur l'enseignement de l'histoire au secondaire et sur le développement professionnel du chercheur.

PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce chapitre est consacré à la problématique de recherche pour l'essai à produire. D'abord, il est question d'établir le contexte de recherche du point de vue personnel du chercheur. Ensuite, il s'agit d'expliquer le problème spécifique de l'enseignement des opérations intellectuelles en classe d'histoire. Ceci est suivi d'une recension des écrits sur le sujet concerné, en particulier, sur le lien entre les opérations intellectuelles et la pensée historique. Enfin, nous allons énoncer une question de recherche qui guidera l'élaboration de cet essai.

1. CONTEXTE DE RECHERCHE

Je travaille à l'École secondaire de la Pointe-aux-Trembles (ESPAT) dans l'est de Montréal. Cette école se trouve sur le territoire de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI). Je travaille pour la CSPI depuis maintenant 9 ans et j'y enseigne l'univers social au premier cycle. L'ESPAT, comme beaucoup d'écoles publiques à Montréal, est très hétérogène au point de vue de sa composition ethnique, socio-économique et académique. Sur les plus de 1300 élèves de l'école, il y a des groupes d'élèves très forts académiquement et des groupes qui nécessitent des soutiens particuliers. Au premier cycle, il y a des groupes que nous appelons *Davantage* qui suivent un programme enrichi. Les autres élèves se trouvent répartis à travers différents groupes-profils, soit : arts-médias, musique et sports. Parmi ces derniers élèves, il y a énormément de cas de troubles d'apprentissage et d'élèves considérés à risque. La majorité bénéficie d'un soutien spécialisé, notamment les élèves dyslexiques-dysorthographiques qui ont été classés dans des groupes de rééducation en lecture, soit la RED (Ressource pour élèves dyslexiques). D'autres sont suivis par les techniciens en éducation spécialisée ou les soutiens pédagogiques spécialisés de l'école.

Il y a deux particularités importantes concernant mon contexte d'enseignement. D'abord, comme j'ai surtout les groupes non enrichis, mes élèves connaissent certaines difficultés académiques et parfois, des difficultés marquées dans les cours d'histoire.

Par exemple, certains élèves qui ont des lacunes notables en lecture, ont souvent des difficultés à interpréter des documents historiques qui sont souvent au cœur des travaux et des évaluations en histoire. D'autres, ont beaucoup de mal à faire des liens entre des objets d'étude en histoire, soit entre des événements ou entre des concepts. Ensuite, depuis le début de ma carrière en enseignement de l'histoire, j'ai toujours été confronté à un problème de gestion de temps pour enseigner adéquatement ce qui est demandé par la progression des apprentissages du Ministère de l'Éducation. Mes collègues en arrivent au même constat, particulièrement au premier cycle. Alors que les enseignants d'histoire du deuxième cycle ont 4 périodes par 9 jours pour enseigner une seule discipline, au premier cycle nous devons partager 6 périodes par 9 jours entre deux disciplines, soit histoire et géographie. Ceci complique notre tâche. Puisque nous devons jongler entre ces disciplines, nous en venons souvent à négliger (sans les abandonner) certaines notions. Autant en histoire qu'en géographie.

Dans ce contexte, il a été plutôt difficile de travailler les opérations intellectuelles directement. Comme elles sont présentées comme des outils évaluatifs, je les utilise comme tel. J'explique à mes élèves ce qu'on attend d'eux dans les évaluations en précisant les visées de chaque opération intellectuelle dans le contexte de la tâche à accomplir. Par contre, même si ce travail est fait, il a été plutôt difficile jusqu'à maintenant de dégager des pratiques qui aideraient les élèves à mieux les maîtriser. Soit par manque de temps, soit par manque de formation pour mieux les enseigner.

2. PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Dans cette partie, il est question d'expliquer ce que sont les opérations intellectuelles et leur rôle dans le programme d'histoire. Ensuite, nous tentons de comprendre le problème que constitue leur enseignement dans un contexte de classe au premier cycle.

2.1 Définition et origine des opérations intellectuelles du MELS

Que sont les opérations intellectuelles? À ce sujet, le MELS n'a pas énoncé de définition, mais il serait possible de les définir comme « [...] une suite d'opérations propres à l'histoire qu'un sujet doit maîtriser en vue de l'interprétation du passé » (Duquette, 2011). Le programme d'histoire contient huit opérations intellectuelles.¹ L'élève doit savoir : *établir des faits, établir des comparaisons, déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences, caractériser une réalité historique, déterminer des changements, déterminer des éléments de continuité et de changements, mettre en relation des faits, établir des liens de causalité* et enfin, *caractériser l'évolution d'une société* (Gouvernement du Québec, 2010). Les élèves doivent procéder à la mise en œuvre de ces opérations intellectuelles dans leurs différents travaux, projets ou évaluation. La réussite de ces opérations intellectuelles constitue alors un indicateur de maîtrise des connaissances historiques chez l'élève.

Pour retracer la genèse des opérations intellectuelles, il est nécessaire de retourner au début du renouveau pédagogique au Québec. Dès sa première version au début des années 2000, le nouveau cours d'histoire et éducation à la citoyenneté, tel qu'il a été nommé, considérait presque exclusivement l'évaluation des compétences en histoire. À partir de 2003, les compétences en histoire (au premier cycle) du secondaire ont été formalisées dans un courant socioconstructiviste et axé sur l'apprentissage de l'élève. Elles sont : *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique, Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* (Gouvernement du Québec, 2003). L'enseignement et l'évaluation de ces compétences servaient à faire évoluer l'enseignement de l'histoire vers un mode plus constructiviste, axé sur le développement de la pensée historique et de la conscience citoyenne de l'élève. Dans cette version antérieure du programme, il était dit que :

¹ Les différentes opérations intellectuelles seront définies plus précisément dans le chapitre du cadre de référence.

L'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants, générés et construits par des historiens ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. Il s'agit plutôt de l'amener à développer des compétences qui l'aideront à comprendre les réalités sociales du présent à la lumière du passé. (Gouvernement du Québec, 2003, p.337)

L'évaluation des compétences en histoire a été le sujet de beaucoup de discussions dans le monde de l'enseignement de l'histoire (Martineau, 2010). Alors que la recherche en enseignement soutient indirectement l'approche par compétences, beaucoup d'enseignants désirent un retour à l'enseignement des connaissances formelles. (La Tribune, 2014) En ce sens, il n'est pas étonnant que le programme d'histoire au secondaire, depuis sa conception formelle en 2003, ait changé énormément. D'abord, dans le choix des notions à apprendre, notamment dans la récente refonte du programme d'histoire du deuxième cycle (Gouvernement du Québec, 2016). Ensuite, lorsque le MELS a modifié son approche quant à l'évaluation directe des compétences.

Sans évacuer ses compétences disciplinaires en histoire, le MELS semble avoir décidé de miser d'abord sur la maîtrise des connaissances afin d'appuyer la maîtrise des compétences. Sans former de lien explicite, c'est précisément cette maîtrise des connaissances qui aurait donné naissance aux opérations intellectuelles. En premier lieu, le document *Progression des apprentissages au secondaire* (2010), qui consolide les connaissances historiques à maîtriser chez les élèves, énonce les visées du MELS : « Il apporte des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir dans cette discipline [...] pour soutenir le développement des trois compétences prescrites par le programme » (Gouvernement du Québec, 2010, p.5). Toutes les compétences seraient désormais appuyées par un critère d'évaluation spécifique, soit *Utilisation appropriée des connaissances*. En 2007, les opérations intellectuelles étaient déjà apparues, mais leur lien avec le programme n'était pas encore tangible. Dans un deuxième document, publié l'année suivante, intitulé *Cadre d'évaluation des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2011), le MELS précise le rôle des opérations intellectuelles comme étant des éléments essentiels à l'évaluation du critère

Utilisation appropriée des connaissances. Donc, pour résumer, les opérations intellectuelles servent à évaluer le critère *Utilisation appropriée des connaissances* et ce critère sert à évaluer la maîtrise des trois compétences simultanément.

2.2 Problème de l'enseignement des opérations intellectuelles au premier cycle du secondaire

Dans mon milieu et dans bien d'autres, les opérations intellectuelles sont devenues plus que de simples outils d'évaluation, elles sont devenues des objets d'apprentissage en soi. Donc, en plus d'une progression des apprentissages chargée au point de vue des notions essentielles au premier cycle en histoire, tel que mentionné dans le point précédent, il est désormais important de considérer la maîtrise des opérations intellectuelles chez nos élèves. La question qui préoccupait mon équipe-école était de savoir comment favoriser cette maîtrise des opérations intellectuelles chez nos élèves. Ce qui a suscité l'approfondissement de notre réflexion sur le sujet était un simple constat d'échec de l'ESPAT entourant les évaluations d'histoire de 2014-2015. Il s'avère, selon les chiffres reçus par le conseiller pédagogique en univers social de la CSPI à ce moment-là, que les taux de réussite à l'évaluation d'histoire de deuxième année du premier cycle (secondaire 2) et de l'épreuve unique de deuxième année du deuxième cycle (secondaire 4), pour l'année 2014-2015 à l'ESPAT, étaient inférieurs à la moyenne régionale. Comme la direction de l'école avait une volonté claire de remonter nos résultats, elle nous a collectivement chargés de trouver des solutions.

Pour expliquer ces résultats décevants, les conseillers pédagogiques de mon école et de la commission scolaire ont cité le manque de maîtrise des opérations intellectuelles chez nos élèves. La direction a alors convoqué des réunions en début d'année avec toute l'équipe-école et ensuite, avec les enseignants de chaque cycle séparément. Ces réunions visaient l'amorce d'une création de modules d'enseignement explicite des opérations intellectuelles destinées aux élèves. Suite aux réunions du premier cycle en particulier, il y eut un effort concerté de la part de mes collègues et

moi pour produire des activités de modelage et de pratique pour chacune des huit opérations intellectuelles. À l'aide de *Powerpoints* et de notre matériel pédagogique existant, nous avons élaboré des activités intégrables à différents modules d'enseignement précis (ex : établir des comparaisons entre les Grecs et les Romains), d'autres restaient plutôt générales (ex : établir des liens de causalité entre différents faits ou événements), mais tous prenaient au moins un cours à compléter. (Exemple en Annexe A p.101)

Alors qu'avant je suggérais certains « trucs » ou stratégies à mes élèves pour mieux répondre aux opérations intellectuelles, je ne croyais pas qu'il soit nécessaire de créer des séquences complètes pour les enseigner. Selon les chiffres fournis par la direction et l'expérience de certains de mes collègues, il était clair que nous devions effectuer des changements au point de vue de nos pratiques pédagogiques. Par contre, je n'étais pas totalement convaincu de notre approche concernant les opérations intellectuelles. Tel que mentionné dans le contexte de recherche, les enseignants d'univers social au premier cycle manquent de temps et composent parfois avec des élèves qui ont des difficultés académiques marquées. Serait-ce la réponse de rajouter des cours qui ne traitent que d'opérations intellectuelles? Peut-être même en laissant de côté certains aspects des cours d'univers social dans leur ensemble? Cette situation m'appelait à faire mes propres recherches pour mieux cerner le problème.

Quand j'ai débuté ma réflexion, une question m'est apparue fondamentale : est-ce que l'enseignement explicite des opérations intellectuelles est la seule solution pour augmenter la réussite des élèves en histoire? Est-ce que nous pourrions utiliser d'autres approches ou d'autres pratiques? Peut-être y aurait-il quelque chose de plus favorable pour augmenter la réussite des élèves sans pour autant rajouter des séquences complètes d'enseignement? Or, dans l'absence de documents ou de précis pédagogiques qui donnent des pistes relatives aux approches d'enseignement pour les opérations intellectuelles, le Ministère de l'Éducation semble avoir laissé le soin aux chercheurs, aux commissions scolaires ou aux différents milieux scolaires de décider de la marche à suivre. Ce qui émerge de mes recherches est que certaines de ces instances se sont

dotées de pratiques pédagogiques pour favoriser la maîtrise des opérations intellectuelles chez leurs élèves. Beaucoup de travail semble avoir été fait au deuxième cycle. À ce titre, pourrait-on utiliser ou adapter certaines de ces pratiques au le contexte du premier cycle, tel que décrit précédemment? Dans tous les cas, pour ma pratique, j'ai jugé qu'il serait intéressant, voire gagnant, de me familiariser avec de nouvelles façons d'enseigner les opérations intellectuelles.

3. RECENSION DES ÉCRITS

Il est nécessaire de situer les opérations intellectuelles dans le contexte de leur fonction pédagogique. Le document officiel du MELS intitulé *Cadre d'évaluation des apprentissages en histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire* énonce les balises érigées pour l'évaluation des apprentissages en histoire et éducation à la citoyenneté. Il précise la place des notions déclaratives, de la structure des cadres pédagogiques et des critères évaluatifs. Dans ce même document, les opérations intellectuelles sont placées en annexe et identifiées comme étant des « éléments favorisant l'utilisation appropriée de connaissances ». (Gouvernement du Québec, 2011). Par contre, le cadre d'évaluation reste vague sur les différentes opérations intellectuelles et ne donne aucune piste concernant leur utilisation dans les contextes d'évaluation. Un document de travail apportant quelques précisions sur les différentes opérations intellectuelles a été distribué, mais il ne se trouve pas actuellement sur le site Web du Ministère (Gouvernement du Québec, 2010).

Il est à constater que les écrits sur le sujet des opérations intellectuelles, propre à l'enseignement de l'histoire au secondaire, sont quasi-inexistants. La seule source provenant de la recherche en éducation et qui traite directement des opérations intellectuelles est un document Web de l'enseignante et chercheuse Geneviève Goulet (2014) intitulé *Rapprochements entre les opérations intellectuelles du MELS et les six concepts de la pensée historique de Seixas et Morton* (2013). Dans ce court document, Goulet discute du lien entre les opérations intellectuelles et la pensée historique. Ce

lien n'a pas été fait par hasard. Christian Laville, précurseur du développement de la pensée historique en enseignement disait : « La recherche s'est d'abord intéressée au développement de la pensée historique, c'est-à-dire à l'acquisition, par les élèves, d'un ensemble d'opérations intellectuelles du type de celles qu'exerce l'historien » (Laville, 2001, p. 77-78). Par contre, ceci n'explique pas les opérations intellectuelles ni leur fonction. Malgré tout, nous retenons l'apport de la pensée historique. Ce dernier concept est au cœur du développement du programme d'histoire québécois.

3.1 Origines de la pensée historique dans le programme d'histoire du MELS : les modèles de Laville et Martineau

D'abord, il est important de définir la pensée historique dans le contexte de l'école québécoise. Dans sa thèse doctorale, Duquette (2011) mentionne que de nombreux chercheurs ont proposé des modèles et des définitions de la pensée historique à travers les années, mais constate qu'il n'y a eu aucun consensus entre eux. Elle propose donc une définition unifiante de la pensée historique issue des points communs entre les chercheurs qu'elle cite à travers son ouvrage :

La pensée historique sera comprise [...] comme un processus, une suite d'opérations propres à l'histoire visant à répondre à un problème précis par une interprétation prudente des sources et des traces laissées par le passé. (Duquette, 2011, p. 30)

Le développement de la pensée historique dans le programme du MELS a été un long processus. À ce titre, Duquette (2011) mentionne dans une note en bas de page que :

Le concept de pensée historique était déjà présent au Québec dans le programme par objectifs de 1982. Toutefois, comme l'étude de Martineau (1999) [...] l'indique, son enseignement ne fut guère un succès dans les écoles. Nous considérons donc que l'enseignement de la pensée historique est devenu plus explicite par l'obligation d'enseigner la matière grâce aux compétences et que par conséquent, l'enseignement de l'histoire a pris un nouveau départ en septembre 2003 (Duquette, 2011, p. 7)

À partir de cette période, le MELS a ajouté les compétences disciplinaires de l'histoire mentionnées initialement. Le souci de développement de ces compétences devait, par la même occasion, aider au développement de la pensée historique. Duquette (2011) affirme que les deux premières compétences *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*, *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* ont un lien direct avec la pensée historique, puisqu'il y a une insistance sur l'utilisation de sources historiques. La dernière compétence, *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* est quant à elle plutôt liée à la mission de conscientisation citoyenne imputée à l'enseignement de l'histoire. Les recherches, par ceux qui ont œuvré sur la pensée historique, ont clairement influencé les choix du Ministère concernant l'élaboration des compétences. Nous nous attarderons aux chercheurs québécois Christian Laville et Robert Martineau cités par Duquette (2011).

Initialement, ce sont les travaux de Laville (1979) qui semblent avoir ouvert la voie à ce développement de la pensée historique au Québec. Selon lui, la pensée historique se divise en deux types de concepts distincts, mais complémentaires pour comprendre l'histoire :

Tableau 1
La pensée historique selon Laville (1979)

La perspective historique	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude de questionnement face au présent comme au passé dans la production de l'histoire
La démarche historique	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience d'un problème • Formulation du problème sous la forme d'une question • Élaboration d'une hypothèse • Vérification de l'hypothèse à l'aide des données disponibles • Conclusion (rejet ou confirmation de l'hypothèse)

Tiré de Duquette (2011, p. 25-26)

Ensuite, Duquette mentionne Martineau (1997; 1999). Selon elle, les travaux de Martineau auraient été influencés par ceux de Laville. Martineau a divisé la pensée historique en trois grandes dimensions, elles-mêmes divisées en sous-concepts.

Tableau 2
La pensée historique selon Martineau (1999)

L'attitude historique	<ul style="list-style-type: none"> • Une conception de la connaissance • Une conscience historique • Une conception de l'histoire • Un esprit critique • Une connaissance du rôle de la pensée dans la production de l'histoire • Une connaissance de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative du mode de pensée en histoire.
Le langage historique	<ul style="list-style-type: none"> • Les faits • Les concepts • Les théories
La méthode historique	<ul style="list-style-type: none"> • L'habileté à poser un problème • L'habileté à raisonner le problème posé • L'habileté à expliquer le problème

Tiré de Duquette (2011, p. 24-25)

Il est bien sûr aisé de faire des rapprochements entre les compétences disciplinaires et les concepts de la pensée historique des deux chercheurs. D'abord, pour Laville, le concept de la *perspective historique* est lié sans aucun doute à la compétence *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*. Le concept de la *démarche historique* peut être associée à *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*. Pour Martineau, nous pouvons dire que *l'attitude historique* pourrait être associée à la première compétence du MELS et que la *méthode historique* peut être liée à la deuxième compétence. Le *langage historique*, quant à lui, pourrait être lié aux deux compétences simultanément.

Cela dit, en 2007, le MELS a décidé de préserver les compétences disciplinaires conçues en 2003 et d’y rajouter les opérations intellectuelles. Il est à constater que les liens entre les modèles de Laville et Martineau et les opérations intellectuelles sont plus difficiles à établir compte tenu de leur spécificité et des verbes d’action utilisés dans chacune d’entre-elles. Ce qui amène à comprendre que le MELS a fait le choix d’un autre modèle de pensée historique pour élaborer ses opérations intellectuelles : celui de Seixas (2006).

3.2 Développement des opérations intellectuelles du MELS : le modèle de Seixas et Morton

Lefrançois et Demers (2010) traitent de la question de l’influence de Seixas sur le programme d’histoire du Québec en se référant aux *Benchmarks of Historical Thinking (BHT)* ou en français, *Repères de la réflexion historique*, écrits par Seixas en 2006. Ce document est au cœur du changement de cap de nombreuses provinces canadiennes en matière d’enseignement de l’histoire et semble avoir influencé l’avènement des opérations intellectuelles au Québec. D’après eux :

Il existe une certaine convergence dans les finalités de l’approche du PFEQ et celles des BHT, particulièrement en ce qui concerne la construction identitaire et de la vision du monde, d’une part et le développement d’habiletés ou de compétences intellectuelles et critiques, d’autre part. (Lefrançois et Demers, 2010, p.1)

Spécifiquement, en lien avec les opérations intellectuelles, nous avons retenu le document Web de Goulet (2014) qui cite également Seixas. Elle établit un lien entre les opérations intellectuelles et l’ouvrage Seixas et Morton (2013) intitulé *Les six concepts de la pensée historique*. L’ouvrage énumère six « concepts » importants de la pensée historique selon les deux chercheurs. Ils sont : *la pertinence historique, les sources, la continuité et le changement, les causes et les conséquences, la perspective historique et la dimension éthique*. Dans son document Web, Goulet procède à la présentation d’un tableau comparatif qui démontre des rapprochements entre les

opérations intellectuelles et les concepts de la pensée historique. Pour expliquer chacun des concepts, le tableau décrit les actions ou « opérations » de la pensée historique qui sont au cœur de chacun des concepts de Seixas et Morton (2013)

Tableau 3
Rapprochements entre les opérations intellectuelles du MELS et les concepts de la pensée historique de Seixas et Morton (2013)

Opérations intellectuelles du MELS		Concepts de la pensée historique de Seixas et Morton (2013)	
<i>Opérations intellectuelles</i>	<i>Description</i>	<i>Concepts</i>	<i>Opérations de la pensée historique</i>
- Établir des faits	- Habileté de l'élève à identifier des faits pertinents et exacts à partir de documents.	- La pertinence historique - Les sources	- Établir la pertinence historique - Utiliser des sources primaires
- Situer dans le temps et dans l'espace	- Habileté de l'élève à ordonner chronologiquement des faits. - Habileté de l'élève à situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps. - Habileté de l'élève à établir l'antériorité et la postériorité de faits. - Habileté de l'élève à situer des territoires dans le temps. - Habileté de l'élève à situer des éléments géographiques ou des faits ou des territoires dans l'espace.	- La continuité et le changement	- Définir la continuité et le changement
- Établir des comparaisons	- Habileté de l'élève à dégager des similitudes ou des différences.	- La perspective historique	- Adopter une perspective historique

	- Habileté de l'élève à dégager un point de convergence ou de divergence.		
- Caractériser une réalité historique	- Habileté de l'élève à mettre en évidence des particularités.	- Les sources - La perspective historique	- Utiliser des sources primaires - Adopter une perspective historique
- Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	- Habileté de l'élève à identifier des faits qui expliquent une réalité. - Habileté de l'élève à identifier des faits qui découlent d'une réalité.	- Les sources - Les causes et les conséquences	- Utiliser des sources primaires - Analyser les causes et les conséquences
- Déterminer des éléments de continuité et des changements	- Habileté de l'élève à identifier ce qui se maintient à travers le temps. - Habileté de l'élève à mettre en évidence une transformation dans le temps.	- La continuité et le changement	- Définir la continuité et le changement
- Mettre en relation des faits	- Habileté de l'élève à effectuer un rapprochement entre des faits.	- Les sources - La perspective historique	- Utiliser des sources primaires - Adopter une perspective historique
- Établir des liens de causalité	- Habileté de l'élève à exprimer un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences.	- Les causes et les conséquences	- Analyser les causes et les conséquences

Tiré de Goulet (2014)

Avec les rapprochements de ce tableau, Goulet argumente que l'intention du MELS, en élaborant les opérations intellectuelles, allait clairement dans le sens du

développement de la pensée historique chez les élèves du secondaire. Elle souligne par contre des différences importantes qui subsistent entre les deux modèles. Par exemple, il n'y a aucune mention de la *dimension éthique* dans les opérations intellectuelles du MELS. De plus, selon elle : « l'enseignement et l'apprentissage des six concepts de la pensée historique dépassent considérablement les exigences du MELS quant à l'évaluation des opérations intellectuelles » (Goulet, 2014).

4. QUESTION DE RECHERCHE

La recension des écrits nous a permis de constater que les opérations intellectuelles sont issues, parfois de manière imprécise, des concepts de la pensée historique (Goulet, 2014; Lefrançois et Demers, 2010). Cela dit, le manque d'information sur la question des opérations intellectuelles dans les documents du MELS, complique le projet de formation à ces opérations intellectuelles. De plus, depuis l'établissement des opérations intellectuelles, les compétences disciplinaires ont pris un rôle plus secondaire dans l'évaluation des épreuves historiques (aucune mention de compétences dans le document d'information de l'épreuve unique de 4^e secondaire - Gouvernement du Québec, 2015). Dans les écoles secondaires, ceci s'est traduit par un plus grand souci pour les opérations intellectuelles, un outil évaluatif, que d'un souci du développement des compétences en tant que tel.

Cet état de fait a également compliqué la discussion entre le monde de la recherche et les intervenants dans les milieux scolaires québécois. Alors que la recherche propose des pistes pour enseigner la pensée historique, de nombreux enseignants, conseillers pédagogiques et autres spécialistes ont œuvré eux-mêmes à développer des pratiques plus spécifiques aux opérations intellectuelles. Au premier regard, le deuxième cycle du secondaire semble avoir produit beaucoup de matériel, surtout en vue de l'épreuve finale de 4^e secondaire. Cela dit, la question devient plus complexe lorsqu'il s'agit de traiter du premier cycle du secondaire. Il y a très peu de

matériel qui soit adapté pour les plus jeunes et spécifique au programme du premier cycle.

Pour cette recherche, je propose donc la question suivante : quelles sont les pratiques pédagogiques favorisant la maîtrise des opérations intellectuelles en histoire chez les élèves du premier cycle du secondaire? Cette question me permettra de faire un répertoire de pratiques qui pourrait éventuellement servir d'outil de référence pour les enseignants du premier cycle et ouvrir la voie à une meilleure maîtrise des opérations intellectuelles chez les élèves du secondaire en général.

DEUXIÈME CHAPITRE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, il est question de recenser les concepts fondamentaux au cœur du cadre conceptuel de notre recherche. D’abord, nous définissons le concept de pratique pédagogique dans le contexte de la pensée historique. Il est proposé de regrouper les opérations intellectuelles en se basant sur un nouveau modèle de comparaison, inspiré de Goulet (2014) qui s’est inspirée de Seixas et Morton (2013), mais qui inclut également les « types de savoirs » de Martineau (2010). Ensuite, nous définissons chaque opération intellectuelle. Plus précisément : quelles habiletés cherche-t-on à développer et évaluer chez les élèves en histoire au secondaire? Ceci nous permet de définir et d’associer les pratiques correspondantes selon les principaux modèles canadiens de la pensée historique proposés par Seixas et Morton ainsi que Martineau.

1. LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN ENSEIGNEMENT DE L’HISTOIRE

Selon ce qui a été mentionné dans la recension des écrits par Goulet (2014), ainsi que Lefrançois et Demers (2010) concernant les liens entre les travaux de Seixas (2006) et l’actuel programme, il semble que le MELS voulait bel et bien introduire la notion de pensée historique à travers les opérations intellectuelles. Comme il y a peu d’écrits sur les opérations intellectuelles en soi, les écrits sur la pensée historique et sur « comment enseigner ou développer la pensée historique » deviennent très importants pour comprendre l’enseignement des opérations intellectuelles. Plusieurs auteurs ont proposé des pratiques d’enseignement pour travailler la pensée historique. Deux d’entre eux sont particulièrement intéressants pour cette recherche puisqu’ils proposent non seulement des pratiques tangibles, mais définissent également la nature même des pratiques d’enseignement en histoire dont ils tentent de faire la promotion.

1.1 Les pratiques pédagogiques de Seixas et Morton (2013)

D'abord, à nouveau, nous explorons l'ouvrage de Seixas et Morton (2013) qui propose des pratiques pour enseigner chacun des six concepts de la pensée historique mentionnés précédemment. Seixas et Morton insistent sur le fait de « repenser » l'enseignement de l'histoire avec une approche axée sur la pensée historique. Selon eux, les six concepts servent de points de départ pour changer la manière d'enseigner l'histoire. Les concepts seraient destinés à : « aider les élèves à réfléchir sur la façon dont les historiens transforment le passé pour en faire l'histoire [...] » (Seixas et Morton, 2013. p. 3). Pour chaque concept, les deux chercheurs proposent une série de repères, explicités par l'enseignant, qui permettent de situer les élèves par rapport à leur compréhension et mesurer leur progression à l'intérieur du concept. Par exemple, pour le concept de continuité et de changement, les auteurs proposent quatre repères qui permettent aux enseignants d'approfondir les dynamiques du temps avec leurs élèves.

Tableau 4
Exemple de tableau de repères dans Seixas et Morton (2013)

Les repères de la continuité et du changement	
REPÈRE 1	La continuité et le changement sont interreliés : les deux peuvent exister simultanément. Un bon départ consiste à établir une chronologie , c'est-à-dire une succession d'événements.
REPÈRE 2	Le changement est un processus au parcours et aux rythmes variables. Un moment décisif est l'instant où le processus du changement modifie sa direction ou son rythme.
REPÈRE 3	Le progrès et la régression sont des évaluations approximatives du changement dans le temps. Selon ses conséquences, un progrès pour certains peut être vu comme une régression par d'autres.
REPÈRE 4	La périodisation aide à organiser notre compréhension de la continuité et du changement. Ce processus d'interprétation nous amène à décider quels événements ou quels courants constituent une période de l'histoire.

Tiré de Seixas et Morton (2013, p. 74)

Pour chaque repère, les chercheurs proposent également des activités pour travailler, développer et évaluer la maîtrise des concepts concernés chez les élèves. Les activités sont appuyées sur des pratiques propres à l'enseignement de la pensée historique. Par exemple, amener les élèves à réfléchir sur un concept avant de le développer, les amener à enquêter sur le passé par le biais de la méthode historique ou les amener à imaginer, interpréter et toucher l'histoire. (Seixas et Morton, 2013)

1.2 Les pratiques pédagogiques de Martineau (2010)

Un autre ouvrage important, celui de Robert Martineau, intitulé *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école* (2010), fait un tour d'horizon des pratiques pédagogiques à privilégier en classe d'histoire au secondaire. Basé sur des années de recherche, en particulier concernant la place de la pensée historique en enseignement de l'histoire, l'ouvrage de Martineau est plus spécifique au contexte d'enseignement québécois. Dans son ouvrage, il insiste sur une « pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire » (Martineau, 2010; p. 91). Quatre indicateurs nous permettent de reconnaître cette pratique adaptée qui doit être :

- *rationnelle*, c'est-à-dire qu'elle implique des interventions justes, pertinentes, significatives, efficaces et fondées ;
- *axée sur la discipline historique*, c'est-à-dire qu'elle place explicitement tous ses ressorts au centre des activités de la classe d'histoire ;
- *centrée sur l'apprentissage*, c'est-à-dire qu'elle tient compte d'un ensemble de principes relatifs à la cognition ;
- *stratégique*, c'est-à-dire qu'elle intervient sur les stratégies cognitives et métacognitives susceptibles de favoriser l'apprentissage de l'histoire. (Martineau, 2010; p. 91)

Ces critères sont importants pour les visées de cette recherche. Les pratiques que nous proposerons pour enseigner les opérations intellectuelles viseront à répondre à ces différentes considérations. À cet effet, Martineau énonce que :

Au-delà de ce cadre d'intervention pédagogique, un enseignement centré sur l'apprentissage est préoccupé non seulement par la « matière à passer » ou le

savoir à construire, mais aussi par les stratégies cognitives et métacognitives qu'utilisent les élèves pour apprendre, et qui, comme nous l'avons déjà relevé, peuvent souvent expliquer le succès ou l'échec à l'école. (Martineau, 2010; p. 94)

Les pratiques proposées par Martineau sont incluses dans un cadre qu'il nomme « types de savoirs » (Martineau, 2010; p.100). Chaque type de savoir (savoir déclaratif, savoir-faire ou procédural, savoir-être) est ensuite sous-divisé et spécifié par « nature » de savoir (ex : dans savoir déclaratif, il est question des faits de connaissance, des concepts et des généralisations). Ces divisions sont ensuite associées à des *modes de construction* qui sont essentiellement des catégories de pratiques.² Ces mêmes divisions et leurs pratiques sont indéniablement liées à l'apprentissage de la pensée historique, mais ne sont pas aussi clairement liées aux opérations intellectuelles que peuvent l'être les concepts de Seixas et Morton (2013). À ce titre, nous avons retenu les types de savoirs qui nous aideront à associer les pratiques de Martineau (2010) aux opérations intellectuelles correspondantes du MELs.

Tableau 5

Types de savoirs visés par le programme d'études en histoire selon Martineau (2010)

Type de savoir	Nature	Exemples	Mode de construction
Savoir (savoir déclaratif)	Faits de connaissance Propositions relatives aux dates, noms de personnes, de lieux, désignations, événements, etc.	- Maurice Duplessis fut premier ministre du Québec de 1944 à 1959. - Le Lac-Saint-Jean fait partie du bassin hydrographique du St-Laurent.	Élaboration : Création de nouveaux liens ou ajouts aux connaissances antérieures. Organisation : Structuration hiérarchique des connaissances.
	Concepts Constructions mentales désignant une catégorie d'objets, d'êtres, d'événements, d'idées.	- Parlementarisme - Guerre froide - Rébellion - Hypothèse - Plébiscite - Fédéralisme - Syndicat	- Considération d'exemples et de contre-exemples. - Discrimination d'attributs. - Identification d'une étiquette. - Définition. - Reconnaissance de la catégorie par ses attributs.

² Dans le chapitre 6 sur « l'intervention pédagogique en classe d'histoire », ces stratégies sont divisées en deux grandes parties : les stratégies générales et les stratégies spécifiques. Nous nous attarderons aux stratégies spécifiques. Malgré cela, toutes les stratégies restent liées à la catégorisation des « types de savoirs ».

			<ul style="list-style-type: none"> - Identification de la catégorie sur la base de cette reconnaissance. - Application à de nouveaux exemples et contre-exemples.
	Généralisations Énoncés ou propositions concernant des relations entre un ensemble d'événements ou de concepts.	<ul style="list-style-type: none"> - Les crises économiques favorisent la montée des dictateurs dans les sociétés. - Les familles varient en taille et en structure d'une société à l'autre. 	Induction : Remonter des faits à la généralisation. Déduction : Conclure d'une ou plusieurs propositions données à une proposition qui en résulte en vertu de règles logiques. Application de la généralisation à d'autres situations.
Savoir-faire (savoir procédural)	Habiletés techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Comment lire une carte topographique. - Comment trouver des informations pour répondre à ses questions. 	Procéduralisation : Identification ou création d'une séquence d'opérations menant à la construction d'une procédure. Composition : Automatisation progressive de l'utilisation de la séquence. - Utilisation de divers contextes.
	La méthode de la discipline Mode de pensée et habiletés intellectuelles qui lui sont associées.	<ul style="list-style-type: none"> - Comment poser un problème. - Comment formuler une hypothèse. - Faire une collecte de données. 	Procéduralisation : Identification des étapes d'une procédure. Composition : Automatisation progressive de l'utilisation de la procédure.
	Stratégies cognitives Comportements et pensées de l'élève durant l'apprentissage qui influencent les processus cognitifs.	<ul style="list-style-type: none"> - Comment prendre des notes. - Comment mémoriser des faits de connaissances. - Comment se préparer à un examen. -etc. 	Procéduralisation : Identification des étapes d'une procédure. Composition : Automatisation progressive de l'utilisation de la séquence.

Tiré de Martineau (2010, p. 100-101)

Le tableau ci-dessous est incomplet de son contenu original puisqu'on y trouve également la catégorie de type de savoir *savoir-être* ainsi que les *habiletés sociales*

contenues dans la catégorie *savoir-faire*. Ces derniers semblent correspondre à la mission de conscientisation citoyenne octroyée par le MELS et qui n'a aucun lien apparent aux opérations intellectuelles. Cela dit, il est désormais possible de faire des liens intéressants entre les trois modèles inclus dans cette étude, soit les opérations intellectuelles du MELS, les six concepts de Seixas et Morton (2013) et le tableau des savoirs de Martineau (2010). Il sera tout de suite question de regrouper les opérations intellectuelles selon leur ordre dans la prochaine partie.

Tableau 6

Proposition d'associations entre les opérations intellectuelles et les modèles de la pensée historique selon Seixas et Morton (2013), ainsi que Martineau (2010)

Opérations intellectuelles du MELS	Concepts de la pensée historique de Seixas et Morton (2013)	Types de savoirs de Martineau (2010)
- Établir des faits	- La pertinence historique - Les sources	- Faits de connaissance - Stratégies cognitives - La méthode de la discipline
- Mettre en relation des faits	- Les sources - La perspective historique	- Faits de connaissance - Stratégies cognitives - La méthode de la discipline
- Situer dans le temps et dans l'espace	- La continuité et le changement	- Habiletés techniques
- Déterminer des éléments de continuité et des changements	- La continuité et le changement	- Généralisations - Habiletés techniques
- Établir des comparaisons	- La perspective historique	- Généralisations - Concepts (constructions mentales) - Attitudes
- Caractériser une réalité historique	- Les sources - La perspective historique	- Généralisations - Concepts (constructions mentales) - Attitudes
- Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	- Les sources - Les causes et les conséquences	- Stratégies cognitives - Méthodes de la discipline
- Établir des liens de causalité	- Les causes et les conséquences	- Stratégies cognitives - Méthodes de la discipline

2. LES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES ET LES PRATIQUES PROPOSÉES PAR SEIXAS, MORTON ET MARTINEAU

Dans cette partie, il sera question de décrire chacune des opérations intellectuelles afin d'y associer des pratiques correspondantes proposées d'une part par Seixas et Morton (2013) et de l'autre par Martineau (2010). À cette fin, nous regrouperons les opérations intellectuelles pour les traiter plus globalement. Ces regroupements se feront sur la base de ce qui est demandé de l'élève dans un contexte d'apprentissage ou d'évaluation. Nous remarquerons que certains regroupements d'opérations intellectuelles sont très similaires au point de vue de leurs objectifs et procédures. Donc, les mêmes genres de pratiques peuvent être utilisés pour maîtriser chacune des opérations intellectuelles d'un même regroupement. Lorsqu'il s'agira d'associer les pratiques proposées par les chercheurs susmentionnés aux catégories d'opérations intellectuelles, nous le ferons sous forme de tableau. Les différents tableaux de pratiques se rapportant aux rapprochements effectués entre les opérations intellectuelles du MELS et des modèles de la pensée historique de Seixas et Morton (2013) ainsi que de Martineau (2010) dans le tableau de la partie précédente. Il est à noter que toutes les pratiques proposées dans cette partie seront incluses en annexe de cet essai.

2.1. Établir des faits et Mettre en relation des faits

Selon le MELS, l'opération intellectuelle *Établir des faits* est l'habileté de l'élève à mettre en évidence des particularités dans une période historique donnée ou de dégager une généralité d'un ensemble de particularités. (Gouvernement du Québec, 2010). Les questions posées généralement dans le cas de cette opération intellectuelle demandent souvent aux élèves d'être en mesure de nommer ou de déterminer un fait historique à partir de l'interprétation d'un document historique. L'interprétation des documents historiques demande à l'élève de lire des textes, observer des images, des cartes ou des graphiques afin d'en faire ressortir des faits historiques. Ces faits

fournissent des éléments desquels les élèves doivent dégager des particularités ou généralités sur un point précis de l'histoire ou sur fait historique. L'opération intellectuelle *Mettre en relation des faits* est, quant à elle, l'habileté de l'élève à effectuer un rapprochement entre ces faits, demandant aux élèves de nommer ou déterminer plus d'un fait et de les associer ou de lier des faits déjà mis en évidence (Gouvernement du Québec, 2010).

Nous avons lié les deux opérations intellectuelles puisqu'ici, les sources ou les documents historiques sont au cœur de ce que l'élève doit accomplir en lien avec celles-ci. Également, *Établir des faits* est peu souvent travaillée seule. Nous pouvons voir que dans l'ouvrage de Seixas et Morton (2013), nous pouvons y associer les opérations *Établir la pertinence historique* et *Utilisation des sources*. Pour la pertinence historique, il s'agit pour l'élève de : « faire des liens entre les événements » et de montrer que certaines variables historiques ont « entraîné des transformations » (Seixas et Morton, 2013; p.27). Pour l'utilisation des sources, il s'agit pour l'élève d'examiner et d'analyser des sources primaires et d'en dégager des faits ou des caractéristiques historiques. Dans les deux cas, les deux opérations intellectuelles sont sollicitées simultanément. Il est important de noter que les pratiques concernant les sources peuvent s'appliquer également à l'opération intellectuelle *Caractériser une réalité historique* puisque l'interprétation de sources peut également aider à dégager des généralisations, mais nous avons décidé de la traiter séparément puisque l'énoncé de cette opération intellectuelle est plus complexe.

Nous avons décidé de ne pas inclure des pratiques de la *Perspective historique*, dont le lien avec *Mettre en relation des faits* avait été suggéré par Goulet (2014) puisqu'aucune des pratiques ne semblait correspondre à cette opération intellectuelle.

Tableau 7
Pratiques proposées pour *Établir des faits* et *Mettre en relation des faits* selon Seixas et Morton (2013)

Pratiques	Descriptions	Annexe B
Croquis historiques et classement de thèmes (<i>pertinence historique</i>)	Amener les élèves à prendre des décisions sur la pertinence historique des événements par la création de croquis ou le classement de thèmes.	Annexe #1 p.103
Classer les thèmes d'un module d'apprentissage (<i>pertinence historique</i>)	Amener les élèves à avoir une vue d'ensemble d'un module à travailler.	Annexe #2 p.104
Analyse de textes (<i>pertinence historique</i>)	Amener les élèves à analyser des textes pour réfléchir à la pertinence historique de certaines informations.	Annexe #3 p.105
Se lancer à la recherche d'indices dans une source (<i>les sources</i>)	Amener les élèves à utiliser des sources pour trouver des informations pertinentes avec une méthode déductive.	Annexe #4 p.106
Interprétation et enquête sur des photographies (<i>les sources</i>)	Amener les élèves à utiliser des images pour interpréter les réalités du passé.	Annexe #5 p.107

Tiré de Seixas et Morton (2013, p. 24-39; p. 40-73)

Dans l'ouvrage de Martineau (2010), ces opérations intellectuelles s'apparentent à l'enseignement des faits de connaissance, aux pratiques cognitives et à la méthode de la discipline. Martineau mentionne que la mémorisation demeure une partie importante de la rétention et de l'apprentissage de faits historiques. Il dit : « qu'à cet égard la mémorisation des faits historiques est d'autant plus favorisée que les élèves disposent de stratégies cognitives efficaces » (Martineau, 2010; p.44). À ce titre, Martineau mise beaucoup sur les tableaux et les organisateurs graphiques pour l'apprentissage. Selon lui, les organisateurs graphiques aident les élèves à mettre les faits en relation. D'abord, en relation avec leurs connaissances antérieures. Ensuite, en relation avec un réseau de connaissances leur permettant de mieux organiser l'information mentalement (Martineau, 2010).

Tableau 8
Pratiques proposées pour *Établir des faits* et *Mettre en relation des faits* selon
Martineau (2010)

Pratiques	Descriptions	Annexe C
Stratégie du «préorganisateur» (<i>Stratégie cognitive</i>)	Amener les élèves à organiser et relier leurs connaissances antérieures en vue de l'apprentissage de nouvelles notions.	Annexe #1 p.120
Grille de prise de notes (<i>Stratégie cognitive</i>)	Amener les élèves organiser eux-mêmes l'information au lieu de simplement la copier.	Annexe #2 p.121
Cartes mnémotechniques – <i>flash cards</i> (<i>Stratégie cognitive</i>)	À l'aide de cartes mnémotechniques, les élèves peuvent retenir des informations importantes en vue de l'apprentissage.	Annexe #3 p.122
Toile arborescente (<i>Stratégie cognitive</i>)	Amener les élèves à organiser et hiérarchiser des informations sur un ensemble de faits historiques par le biais de « vecteurs interrogatifs ».	Annexe #4 p.123
Procédure d'analyse documentaire (<i>Méthode de la discipline</i>)	Amener les élèves à adopter une procédure d'analyse ou d'évaluation des documents écrits.	Annexe #5 p.124

Tiré de Martineau (2010, p. 140-149)

2.2 Situer dans le temps et dans l'espace et Déterminer des éléments de continuité et des changements

Le MELS a associé les deux éléments de l'opération intellectuelle *Situer dans le temps et dans l'espace* dans un même tout. En réalité, il s'agit bel et bien de deux habiletés distinctes. D'abord, *Situer dans le temps* est l'habileté de l'élève à ordonner chronologiquement des faits, situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps ou établir l'antériorité et la postériorité de faits. Tandis que *Situer dans l'espace* est l'habileté à situer des éléments géographiques ou des territoires dans l'espace. Par

contre, là où les deux habiletés sont conjointes est lorsqu'il s'agit de situer des territoires dans le temps. Également, il est à noter que dans la progression des apprentissages, il est souvent question de travailler les deux opérations dans une même partie de chapitre (Gouvernement du Québec, 2010). Cette opération intellectuelle combinée demande alors aux élèves d'interpréter des lignes du temps, de rendre compte de périodes historiques et de lire des cartes avec une méthode historique. Les pratiques issues de la recherche universitaire vont donc dans le sens de l'interprétation des situations « spatio-temporelles » des sociétés étudiées. Par contre, comme nous le constaterons, peu de pratiques ont été développées en lien avec l'élément de *Situer dans l'espace*.

L'opération intellectuelle *Déterminer des éléments de continuité et des changements* quant à elle, est très liée à *Situer dans le temps*. Il s'agit de l'habileté de l'élève à identifier des éléments historiques qui se maintiennent à travers le temps et par conséquent, identifier également des transformations dans le temps. Dans les évaluations ou travaux en classe d'histoire, il s'agit pour l'élève de choisir les éléments historiques qui changent ou qui demeurent d'une période à l'autre. Tout comme l'opération intellectuelle *Situer dans le temps*, il est nécessaire pour les élèves de rendre compte de périodes historiques. C'est à ce titre qu'il y a beaucoup de pratiques qui peuvent servir à travailler les deux opérations intellectuelles simultanément.

Dans la lecture du tableau de Goulet (2014), il est dit que ces opérations intellectuelles peuvent être associées à *Définir la continuité et le changement* dans Seixas et Morton. Dans cette action, il s'agit pour l'élève d'utiliser des conventions et le vocabulaire de la chronologie et d'appliquer une périodisation. Les pratiques proposées par Seixas et Morton sont multiples.

Tableau 9
Pratiques proposées pour *Situer dans le temps et dans l'espace* et *Déterminer des éléments de continuité et des changements* selon Seixas et Morton (2013)

Pratiques	Descriptions	Annexe B
Éveiller la curiosité des élèves envers la continuité et le changement (<i>continuité et changement</i>)	Amener les élèves à prendre conscience de la continuité et du changement à l'intérieur de jeux ou de devinettes où ils doivent reconnaître ces éléments à partir d'un sujet particulier.	Annexe #6 p.108
Lignes du temps améliorées (<i>continuité et changement</i>)	Amener les élèves à créer des lignes du temps améliorées avec des éléments d'informations et des éléments graphiques pour une période donnée.	Annexe #7 p.109
Ordonner l'histoire chronologiquement et par périodes (périodisation) (<i>continuité et changement</i>)	Amener les élèves à ordonner des événements ou des périodes de manière chronologique.	Annexe #8 p.110

Tiré de Seixas et Morton (2013, p. 74-101)

Dans l'ouvrage de Martineau (2010), ces opérations intellectuelles peuvent être associées aux habiletés techniques. Martineau mise plus particulièrement sur les schémas chronologiques, en particulier, sur la création de lignes du temps. Élaborées par les enseignants ou les élèves, ces lignes du temps permettent aux apprenants de situer les événements dans le temps et de déterminer les continuités et changements d'une période ou entre des périodes. Puisqu'il n'y a qu'une stratégie, il ne sera pas nécessaire de produire un tableau. (Annexe C #6, p.125)

2.3. Établir des comparaisons et Caractériser une réalité historique

Le MELS explique l'opération intellectuelle *Établir des comparaisons* comme l'habileté de l'élève à dégager des similitudes ou des différences ; ou dégager un point de convergence ou de divergence (Gouvernement du Québec, 2010). En enseignement de l'histoire, cette opération intellectuelle est utile pour développer la conscience de

l'élève concernant les changements et continuités dans l'histoire (en soi aussi une opération intellectuelle). Par contre, établir des comparaisons en histoire peut être fait dans de nombreux contextes pour de nombreuses informations historiques. Elle peut être utilisée pour comparer des éléments de périodes connexes ou encore pour comparer des éléments d'aujourd'hui avec ceux du passé. Parallèlement, *Caractériser une réalité historique* est essentiellement la capacité de l'élève à établir des généralisations sur une période historique et non seulement un point précis de la période. Ceci demande, tout comme *Établir des comparaisons*, de dégager des similitudes ou des points communs d'une période donnée.

Ici, le rapprochement qui est fait avec l'ouvrage de Seixas et Morton concerne l'action d'*adopter une perspective historique*. Il s'agit pour l'élève de reconnaître des différences de points de vue et distinguer diverses perspectives d'acteurs historiques. Plusieurs pratiques sont proposées par Seixas et Morton (2013). Ces propositions vont toutes dans le même sens : aider l'élève à reconnaître la pluralité des points de vue et surtout, l'aider à se distancer de son regard présent pour mieux comprendre le passé.

Tableau 10
Pratiques proposées pour *Établir des comparaisons* et *Caractériser une réalité historique* selon Seixas et Morton (2013)

Stratégie	Description	Annexe B
Aborder le point de vue historique à l'aide de jeux de rôles (<i>perspective historique</i>)	Amener les élèves à prendre conscience que leur vision ou leur perspective est différente de celle des acteurs du passé en se mettant dans la peau d'un de ces acteurs.	Annexe #9 p.111
Aborder le point de vue historique à l'aide de la lecture d'une fiction historique. (<i>perspective historique</i>)	Amener les élèves à lire un récit de fiction sur une période donnée et les amener à reconnaître les perspectives des acteurs du passé.	Annexe #10 p.112
Aborder le point de vue historique à l'aide de l'écriture	Amener les élèves à rédiger un récit de fiction et les amener à	Annexe #11 p.113

d'une fiction historique. (<i>perspective historique</i>)	utiliser les perspectives des acteurs du passé à l'aide d'une recherche approfondie sur une période donnée	
--	--	--

Tiré de Seixas et Morton (2013, p. 136-167)

Les questions de comparaisons et de réalités historiques sont plus complexes dans l'ouvrage de Martineau (2010). D'abord, nous pouvons associer cette opération intellectuelle à l'apprentissage de concepts et de généralisations. Nous pouvons déduire que ces deux concepts sont importants pour Martineau puisqu'il y a deux parties de son ouvrage qui portent uniquement sur les pratiques liées à ceux-ci. Ensuite, comme nous le verrons avec son schéma comparatif, Martineau (2010) mise à nouveau sur les organisateurs graphiques. Enfin, il y a aussi le concept d'*attitude historique* qu'il est nécessaire de considérer. Comme Seixas et Morton (2013), Martineau (2010) associe également l'attitude historique à la perspective historique et cette dernière à une certaine empathie historique. D'ailleurs, Martineau en fait une stratégie, c'est-à-dire, amener les élèves à se mettre dans la peau d'un personnage d'une période historique étudiée, ce qui permet d'abord de souligner des éléments importants de l'époque (caractériser) et de faire des comparaisons avec la vie d'aujourd'hui.

Tableau 11
Pratiques proposées pour *Établir des comparaisons* et *Caractériser une réalité historique* selon Martineau (2010)

Pratiques	Descriptions	Annexe C
Schéma comparatif (<i>généralisations</i>)	Amener les élèves à comparer les éléments importants d'un événement, d'un fait, d'un concept ou d'une situation historiques.	Annexe #7 p.126
Organisateur graphique de construction des concepts (<i>concepts</i>)	Amener les élèves à organiser les éléments importants d'un concept en vue de les comparer.	Annexe #8 p.127
Les deux approches (inductive et déductive) d'enseignement des généralisations.	Amener les élèves tirer des généralisations de plusieurs situations historiques et de les	Annexe #9 p.128

(généralisations)	associer (inductive) ou les amener à valider une généralisation en trouvant des situations historiques qui lui correspondent (déductive).	
L'approche narrative (concepts)	Amener les élèves à rédiger un récit historique en utilisant des sources variées afin de représenter une réalité historique.	Annexe #10 p.129
L'approche empathique ³ (attitudes)	Amener les élèves à réfléchir à l'impact d'un acteur historique sur les événements d'une période donnée en faisant ressortir le contexte historique qui peut expliquer ses actions.	Annexe #11 p.130

Tiré de Martineau (2010, p. 150, 158, 162, 177, 180)

2.4. Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences et Établir des liens de causalité

Pour les deux opérations intellectuelles mentionnées ici, il s'agit du même processus, mais traités et évalués de manières différentes. D'abord, le MELS avait défini la détermination de *facteurs explicatifs et de conséquences* comme l'habileté de l'élève à identifier des faits qui expliquent ou qui découlent d'une réalité historique. Pour ce qui est d'*établir des liens de causalité*, il s'agit pour l'élève d'exprimer un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences. Pour les deux opérations intellectuelles, il s'agit donc pour l'élève d'établir les causes et les conséquences d'un fait ou d'une réalité historique. Dans le premier cas, l'élève doit nommer ou expliquer soit la cause ou soit la conséquence de l'objet d'étude. Dans le deuxième cas, il s'agit d'expliquer une chaîne de causalité où l'objet central a une cause et une conséquence que l'élève doit déterminer. Souvent, une situation initiale est déterminée et ensuite, l'élève doit établir une chaîne avec deux liens de causalité. Un modèle représenté par *A* donc *B* donc *C*. *A* étant la situation initiale et la cause, *B* étant le fait ou la réalité historique et *C* étant la conséquence.

³ L'approche empathique peut aussi être utilisée pour déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences

Seixas et Morton (2013) ont défini explicitement l'opération de leur propre modèle comme étant : *Réfléchir sur les causes et les conséquences*. Ceci ne laisse aucun doute sur l'association faite entre l'opération intellectuelle du même nom. Encore une fois, selon Seixas et Morton (2013), il s'agit pour l'élève de pouvoir reconnaître et analyser les causes d'un événement historique et d'en dégager les conséquences. Ces causes ou conséquences peuvent être simples ou multiples, à court ou à long terme. Ce qui est le plus important pour l'enseignant est d'aider l'élève à comprendre l'ordre, l'enchaînement et l'impact des événements historiques. À un niveau plus important de compréhension, l'élève sait reconnaître le degré d'influence des causes et le degré d'importance des conséquences. À ce titre, Seixas et Morton (2013) proposent une panoplie de pratiques et d'activités pour ce concept.

Tableau 12
Pratiques proposées pour *Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences* et
Établir des liens de causalité selon Seixas et Morton (2013)

Pratiques	Descriptions	Annexe B
Ligne du temps personnelle (<i>causes et conséquences</i>)	Amener les élèves à retracer les étapes de leurs propres vies et à dégager les causes et conséquences d'événements clés ou les causes de leur situation actuelle.	Annexe #12 p.114
Activité d'enquête sur les causes et conséquences avec fiches. (<i>causes et conséquences</i>)	Amener les élèves à enquêter sur les causes et conséquences d'un événement à l'aide de fiches préconçues.	Annexe #13 p.115
Exploration de l'influence d'une personne et son impact sur l'histoire (<i>causes et conséquences</i>)	Amener les élèves à décrire et reconnaître l'impact d'un personnage historique sur l'histoire d'une période.	Annexe #14 p.116
Confrontation entre les conséquences prévues et les conséquences involontaires (<i>causes et conséquences</i>)	Amener les élèves à comparer leurs prédictions des conséquences et les véritables événements.	Annexe #15 p.117
Poser des questions contre-factuelles (<i>causes et conséquences</i>)	Amener les élèves à saisir la variabilité des conséquences historiques.	Annexe #16 p.118

Création de schémas conceptuels (causes et conséquences)	Amener les élèves à créer un schéma pouvant les aider à saisir les causes et conséquences d'un événement ou d'une période.	Annexe #17 p.119
---	--	---------------------

Tiré de Seixas et Morton (2013, p.102-135)

Parallèlement, Martineau (2010) amène également une collection intéressante de pratiques. Dans un premier temps, il fait encore appel aux organisateurs graphiques, particulièrement en ce qui concerne les causes et conséquences. Il utilise des schémas dont les éléments sont liés entre eux et suggèrent : « [...] des liens de direction ou d'interaction et permettent de proposer un sens à ce système d'éléments ainsi mis en relation » (Martineau, 2010, p. 148). Il peut s'agir de schémas simples, interrogatifs, inductifs ou heuristiques. La difficulté d'établir des liens de causalité pour les élèves semble être surmontée par l'élaboration de schémas visuels, explicites et intelligibles.

Dans un deuxième temps, Martineau (2010) suggère l'approche par problèmes qui peut être associée à la *Méthode de la discipline* dans les choix de types de savoirs. Ceci est une voie intéressante puisqu'il s'agit d'expliquer un problème historique par la recherche et l'interprétation au lieu d'une simple accumulation de « leçons historiques ». Bien que cette approche puisse s'appliquer aux autres opérations intellectuelles, sa contribution particulière à la maîtrise des facteurs explicatifs et conséquences est indéniable. Nous verrons dans le tableau que l'approche par problèmes décline sur une multitude de pratiques. Ici, Martineau mise beaucoup sur l'approche historienne pour développer la compétence de méthode historique des élèves. Les facteurs explicatifs et conséquences semblent être travaillés de manière plus complète sous cette perspective plus disciplinaire.

Tableau 13
Pratiques proposées pour *Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences* et
Établir des liens de causalité selon Martineau (2010)

Pratiques	Descriptions	Annexe C
Organisateurs graphiques heuristiques (<i>Stratégies cognitives</i>)	Amener les élèves à construire ou compléter un organisateur graphique centré sur un événement, un aspect ou un concept qui inclut ses causes et conséquences	Annexe #12 p.131
Organisateur graphique interrogatif (<i>Stratégies cognitives</i>)	Amener les élèves à construire ou compléter un organisateur graphique centré sur une question historique (quelle est la cause ou la conséquence)	Annexe #13 p.132
Organisateur graphique inductif (<i>Stratégies cognitives</i>)	Amener les élèves à construire ou compléter un organisateur graphique centré sur un phénomène ou une situation historique en suggérant des catégories d'éléments	Annexe #14 p.132
L'approche par problèmes (<i>Méthode de la discipline</i>)	Amener les élèves à répondre à une question et expliquer un problème historique en utilisant la recherche, l'interprétation et la déduction.	Annexe #15 p.133
L'approche hypothéticodéductive (<i>Méthode de la discipline</i>)	Amener les élèves à répondre à un problème historique par la déduction ou les hypothèses	Annexe #16 p.134
L'approche par la découverte (<i>Méthode de la discipline</i>)	Amener les élèves à répondre à un problème historique qu'ils formulent eux-mêmes, mais guidé par l'enseignant.	Annexe #17 p.135
L'approche argumentative (<i>Méthode de la discipline</i>)	Amener les élèves à débattre sur un sujet historique en les invitant à faire une recherche pour trouver des arguments autour d'un sujet donné.	Annexe #18 p.136

Tiré de Martineau (2010, p. 152-153-168-172-173-174)

TROISIÈME CHAPITRE INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Dans ce chapitre, il est question de détailler les choix méthodologiques en vue de l'élaboration de cette recherche. Premièrement, il s'agit d'explicitier le type de recherche et les considérations méthodologiques de départ. Deuxièmement, il s'agit de délimiter l'aire couverte pour l'étude. Dans cette partie, nous traitons des données, c'est-à-dire des activités récoltées et analysées, fournies par les commissions scolaires participantes dans cette recherche. Troisièmement, il est question d'établir le type de données et la classification qui en sera faite. Plus précisément, nous discutons de la grille d'analyse des activités et des résultats que nous en tirons. Quatrièmement, nous traitons de la schématisation et la finalisation de la recherche qui nous permet de faire le point sur les résultats de la recherche. Enfin, il est question de souligner les limites de cette recherche dans le contexte de l'essai à produire.

1. TYPE DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

Mon objectif de recherche est le développement d'un outil de référence qui permettrait aux enseignants en histoire d'avoir une réflexion et un impact sur le développement des opérations intellectuelles chez les élèves du premier cycle. J'ai donc choisi de faire un répertoire de pratiques, tel que décrit par Paillé (2007). Dans un premier temps, Paillé traite de l'utilité de ce type d'essai :

[...] de fournir au lecteur un large éventail d'exemples de pratiques éducatives : quelles sont les « mille et une façons » de faire de l'enseignement coopératif, d'intégrer l'approche par compétences, d'évaluer les productions des étudiants, etc. (Paillé, 2007, p. 136)

Ce type d'essai m'a permis de recueillir toutes les pratiques ou pratiques qui pourraient aider à favoriser la maîtrise des opérations intellectuelles chez les élèves. Paillé divise ce type d'essai en six phases distinctes qui seront détaillées dans ce chapitre. Il s'agit de la délimitation de l'aire couverte, détermination des axes typologiques, le recueil des

données (pratiques), la classification, l'approfondissement selon les axes typologiques et enfin la schématisation et finalisation de la recherche.

2. DÉLIMITATION DE L'AIRE COUVERTE

Pour cette recherche, il s'agissait de trouver des pratiques pédagogiques existantes dans le contexte de l'école secondaire québécoise. Il était donc prévu de constituer un échantillon de pratiques existantes provenant des commissions scolaires du Québec. Trois commissions scolaires ont participé à cette recherche. La première étant notre propre commission scolaire, la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI). De cette dernière, nous avons été en mesure d'accumuler des pratiques qui n'ont pas tous été testées par les enseignants. D'ailleurs, le conseiller pédagogique nous a confié qu'il n'a pas été en mesure de s'entretenir avec de nombreux enseignants depuis son arrivée en fonction il y a quelques mois. Cela dit, il a effectué ses propres recherches pour élaborer des pratiques provenant de la recherche universitaire ou d'autres sources qu'il a accumulées au cours des dernières années. De cette commission scolaire, nous avons surtout récolté des activités qui supportent implicitement le travail des opérations intellectuelles. En particulier, des pratiques dans le domaine des compétences d'interprétation des documents.

La deuxième commission scolaire retenue pour cette recherche fut celle de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) dans le sud-ouest de Montréal. Nous nous sommes entretenus avec deux conseillers pédagogiques de cette commission scolaire puisque l'un d'entre eux était en fonction et l'autre était en sabbatique professionnelle. Ils nous ont avoué humblement que peu de choses avaient été développées dans leur commission scolaire, ni de leur côté, ni de celui des enseignants. Faute d'avoir développé beaucoup de pratiques, les conseillers nous ont dirigé vers une ressource externe qu'ils disent utiliser énormément, soit, l'organisme RÉCIT univers social, dédié à l'utilisation de ressources technologiques en univers

social. De cette source, nous avons été en mesure de récolter plusieurs activités desquels nous pouvions tirer des pratiques. Généralement, ce sont des activités longues (de 30 min à plus d'une période) qui travaillent explicitement plusieurs opérations intellectuelles en même temps. Elles imbriquent 2 ou même 3 opérations intellectuelles pour atteindre une finalité pédagogique. Par exemple, dans une première partie d'une activité, il peut être nécessaire d'*établir des faits* pour ensuite les *mettre en relation* et enfin dégager des *similitudes et des différences* (comparaisons). Cette complexité peut rendre ces activités plus difficiles à implanter au premier cycle. Par contre, prises séparément, les différentes parties des activités peuvent nous amener à dégager des pratiques importantes utilisées pour enseigner aux élèves.

La dernière et plus importante commission scolaire avec laquelle nous avons discuté fut la Commission scolaire de Laval (CSDL). Le conseiller pédagogique en univers social de la CSDL nous a gracieusement offert un accès à une compilation d'activités concernant les opérations intellectuelles en histoire dans un document Web intitulé : « Cent activités pour travailler les opérations intellectuelles » (Boisier-Michaud et Morneau, 2017 <<http://bit.ly/AQEUS203>>). Ce document Web est le fruit d'une collaboration entre la CSDL et la Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles (CSSMI). Les deux conseillers pédagogiques ont élaboré une série d'activités courtes (de 5 min à 30 min) touchant à toutes les opérations intellectuelles de manière explicite. Il va sans dire que cette dernière source nous a donné une quantité appréciable d'activités à analyser avec beaucoup de pratiques à implanter.

3. COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES

Il s'agissait, pour cet essai, de recueillir des pratiques provenant du milieu scolaire québécois. Au départ, nous avons cherché des situations d'enseignement-apprentissage (SAE), des précis pédagogiques, des planifications globales ou tout autre document ou matériel provenant du milieu scolaire. Nous avons découvert que les

pratiques étaient majoritairement contenues dans des activités, simples ou complexes, destinées à travailler explicitement les opérations intellectuelles. Ceci a grandement simplifié notre recherche puisque cela nous a permis de créer une grille d'analyse axée sur l'étude d'un seul type de document. À cet effet, nous avons cherché à contacter les conseillers pédagogiques en univers social de plusieurs commissions scolaires et de faire une requête officielle pour recueillir les activités qu'ils avaient développées ou celles qui étaient utilisées en général par les enseignants d'histoire de leur milieu. Cette première phase nous a permis de récolter un bon nombre d'activités de trois commissions scolaires différentes et de consulter une variété d'approches destinées à l'ensemble des opérations intellectuelles.

Il s'agit d'un échantillon documentaire assez restreint puisqu'il est question d'un essai, soit 115 activités recensées. À première vue, selon ce que nous avons pu constater et aussi ce qui a été confirmé par le conseiller pédagogique de notre milieu, il semble que les opérations intellectuelles soient travaillées davantage au deuxième cycle et moins au premier cycle, mais il a été nécessaire de bien couvrir l'ensemble des deux cycles du secondaire afin de répondre aux objectifs de cette recherche.

3.1 La grille d'analyse

Suite à la collecte d'activités, il a été question de les analyser et de faire ressortir les pratiques pédagogiques qui nous permettent de répondre à notre question de recherche. En somme, nous voulions savoir comment les auteurs de ces activités amènent les élèves à maîtriser une ou plusieurs opérations intellectuelles à travers des pratiques se trouvant à même les activités. Afin d'être en mesure de décrire efficacement ces pratiques, nous avons construit une grille d'analyse qui nous a permis d'analyser les activités recueillies dans le détail. Cette grille s'appuie sur les énoncés du cadre de référence de cette recherche, c'est-à-dire, sur qu'est-ce qui est « demandé à l'élève » dans chaque opération intellectuelle.

La grille d'analyse, déposée en annexe (ANNEXE D, p.137), comporte trois parties. La première est la partie plus générale, soit une revue *externe* des activités appelée *Définition des modalités de la pratique*. Elle est composée d'informations de nature didactique, notamment, d'informations sur les élèves visés par l'activité (cycle du secondaire visé), l'organisation de l'activité, le temps nécessaire pour compléter la tâche et enfin, une interrogation pour savoir s'il y a une grille d'évaluation intégrée. Cette revue générale des modalités nous permet de cerner les pratiques générales privilégiées par les enseignants lorsqu'ils donnent ce type d'activités à leurs élèves.

La deuxième partie concerne les opérations intellectuelles ciblées par les différentes activités, soit, une *Analyse des opérations intellectuelles travaillées*. La vaste majorité des activités analysées visent explicitement une ou deux opérations intellectuelles. Dans la majorité des activités, il y a une opération intellectuelle que nous pourrions qualifier de « dominante » sur les autres. Cette opération intellectuelle constitue en quelque sorte la finalité de l'activité. Donc, la première interrogation demande « quelle opération intellectuelle semble visée en priorité? ». Ensuite, à partir d'une liste (tableau) synthèse des actions à poser en lien avec le travail des opérations intellectuelles, nous avons pu préciser quelles actions étaient priorisées dans la liste. Par exemple, si l'opération intellectuelle « établir des comparaisons » est travaillée, le tableau synthèse nous permet de déterminer lequel des deux aspects de cette opération est priorisé. Est-ce « dégager des similitudes ou des différences » ou « dégager un point de convergence ou de divergence »? Pour cette liste, nous nous sommes appuyés sur le descriptif que nous avons établi dans le cadre de référence et par conséquent sur la description fournie par le Ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2011).

Ceci nous amène à la dernière et plus importante partie de la grille. En lien avec le descriptif de la deuxième partie, il s'agissait de faire une description détaillée de chaque activité, soit une analyse *interne* approfondie. Dans cette partie appelée *Analyse des actions posées en lien avec les opérations intellectuelles*, il s'agissait de préciser quelles actions et organisateurs graphiques permettent à l'élève de travailler ce qui est

demandé par l'opération intellectuelle précisée dans la partie précédente de la grille. Dans nos recherches pour trouver un modèle de grille qui présente des descriptions détaillées de documents, nous avons consulté un travail de Suzanne Richard (2006) qui propose une approche d'analyse qualitative. Elle nous donne un exemple de ce type d'analyse d'une revue de littérature, effectuée lors de sa recherche doctorale, dans lequel elle proposait que :

Cette méthode, inspirée des écrits de Quivy et Van Campenhoudt (1988), consiste essentiellement à lire en profondeur de manière ordonnée (par revue, en ordre chronologique) chacun des textes du corpus retenu en remplissant un tableau dans lequel on retrouve un court résumé d'une page. [...] Dans ce résumé, on reprend, en substance, le contenu du texte, en insistant sur les liens entre les idées avancées par le texte et ce qui est recherché (Quivy et Van Campenhoudt, 1988 dans Richard, 2006, p. 192).

Cette méthode d'analyse descriptive qualitative nous a amenés à l'utilisation des verbes d'action pour dégager les pratiques recherchées. Dans le cadre de cette recherche, ces verbes d'action nous permettent de comprendre ce qui est demandé à l'élève au cours de l'activité et par conséquent, la manière dont l'enseignant amène l'élève à maîtriser une opération intellectuelle. Dans les écrits de Seixas, Morton (2013) et Martineau (2010), les actions à poser par les élèves sont bien décrites. Par exemple, quand Martineau décrit les actions que les élèves doivent poser lors de la construction d'organismes graphiques, il propose que :

Regroupés en équipes, les élèves inscrivent d'abord ce qu'ils savent sur la question sous ses divers paramètres et se partagent les tâches de recherche pour corriger, modifier, ajouter des informations sur l'organisateur graphique durant la période de temps prévue par l'enseignant et avec la documentation disponible. (Martineau, 2010, p.153)

Martineau décrit son activité en détail pour que nous puissions comprendre que la pratique proposée amène les élèves à se poser des questions sur les informations qu'ils doivent lier. Comme les verbes d'action sont importants et reviennent souvent dans la description des opérations intellectuelles (Gouvernement du Québec, 2011), nous avons décidé de nous appuyer sur celles-ci afin de décrire les pratiques issues des activités des milieux scolaires.

Les descriptions détaillées nous ont permis également de cerner les sources d'information, ainsi que les organisateurs graphiques ou supports visuels utilisés dans le cadre de l'activité. Pour nous assurer de rédiger correctement nos nombreuses descriptions, nous avons prévu un modèle de référence, soit, une typologie descriptive des informations à inclure dans la partie finale de la grille. Nous avons inclus un schéma de cette typologie à la fin de l'annexe D. (ANNEXE D, p.137)

3.2 Description des pratiques issues du milieu scolaire

Enfin, tel que prévu, nous avons été amenés à expliquer chacune des pratiques afin de les comprendre dans le contexte de leurs opérations intellectuelles correspondantes. Comme le cadre de référence prévoit déjà des regroupements d'opérations intellectuelles, nous les avons maintenues pour la partie de présentation des résultats, puisque les différentes pratiques remplissent leurs rôles dans le cadre de ces regroupements. Tout document écrit ou matériel disponible fut mis en annexe afin qu'il puisse être consulté ou même utilisé et adapté par le lecteur pour une utilisation future. Avant le choix final des pratiques à insérer dans le répertoire de pratiques, il a été question de comparer les pratiques issues de Seixas, Morton (2013) et Martineau (2010) à celles issues milieu scolaire et plus spécifiques aux opérations intellectuelles. Puisque nous avons déjà discuté de plusieurs pratiques issues des chercheurs précédents et que certaines sont utilisées par les acteurs du milieu scolaire, nous avons retiré les pratiques recueillies qui étaient trop identiques à celles déjà mentionnées dans le cadre de référence. Notre recherche documentaire est donc centrée seulement sur les pratiques qui ont été élaborées ou remaniées par les acteurs du milieu scolaire et qui visent précisément les opérations intellectuelles.

4. SCHÉMATISATION ET FINALISATION DE LA RECHERCHE

La dernière phase, qui correspond au chapitre 5, concerne la schématisation et la finalisation de la recherche, soit, ce que Paillé (2007) appelle une « confrontation des résultats ». Dans la première étape, la schématisation, nous trouvons un tableau synthèse de tous les résultats concernant les pratiques issues de Seixas, Morton (2013) et Martineau (2010) combiné avec celles issues du milieu scolaire. Il est divisé par regroupements d'opérations intellectuelles tel que prévu dans le cadre de référence. Chaque stratégie fut insérée dans le tableau avec un court résumé et le numéro d'annexe qui lui correspond. Ceci permet au lecteur de choisir des pratiques qui correspondent aux opérations intellectuelles visées. Dans la deuxième étape, il s'agissait de confronter les résultats de cette recherche avec les écrits du cadre de référence. Autrement dit, il était question de déterminer les correspondances et les différences entre les pratiques issues des deux types de sources mentionnées. Enfin, nous proposons un modèle d'intégration des pratiques en utilisant la progression des apprentissages du premier cycle afin de déterminer à quel moment il serait opportun d'utiliser quel type de pratique en lien avec les opérations intellectuelles demandées.

5. LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche est limitée par deux facteurs importants. Le premier facteur concerne le caractère retreint de l'essai. Pour être plus approfondi, il aurait été sans doute nécessaire de faire un recueil de données dans plus de trois commissions scolaires ou dans plus de classes d'histoire. De plus, la description et le nombre de pratiques ont été resserrées afin de pouvoir traiter les opérations intellectuelles plus globalement. Du même coup, les données recueillies n'incluent pas les entrevues avec les conseillers pédagogiques, puisque ces dernières furent courtes, informelles et davantage axées sur la récolte documentaire. Cela dit, l'échantillon choisi sera, nous espérons, assez représentatif de ce qu'il se passe dans la majorité des milieux scolaires québécois.

Le deuxième facteur concerne le manque de moyens pour vérifier si les pratiques favorisent réellement l'apprentissage des élèves. Si les milieux utilisent ces pratiques, il est logique d'assumer qu'elles ont été expérimentées et que leur efficacité reste, du moins marginalement, bénéfique sur la réussite globale des élèves. Par contre, l'application de certaines pratiques demeure subjective dans la mesure où les milieux scolaires diffèrent dans leur composition, dans leurs ressources disponibles et dans leurs approches pédagogiques. Ce qui a peut-être fonctionné comme approche dans une commission scolaire peut s'avérer plus complexe dans une autre. C'est à ce titre que dans la partie finale, nous proposons un modèle d'intégration des pratiques en utilisant la progression des apprentissages du premier cycle.

QUATRIÈME CHAPITRE PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, il est donc question de présenter les résultats de cette recherche sur les pratiques privilégiées par les acteurs du milieu scolaire. D’abord, nous présentons une revue et une interprétation des résultats des deux premières parties de la grille d’analyse, c’est-à-dire, la définition des modalités de pratique ainsi que l’analyse des opérations intellectuelles travaillées. Ensuite, nous présentons une revue et une interprétation des résultats de la partie descriptive de la grille d’analyse et des éléments qui la compose (verbes d’action et organisateurs graphiques). Enfin, il sera question de présenter les pratiques qui ont été recueillies suite à l’analyse des activités. Nous les présenterons par regroupements d’opérations intellectuels, tels que décrits dans le cadre de référence.

1. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA GRILLE D’ANALYSE DES ACTIVITÉS

Pour cette partie, il s’agit d’abord de relever des informations générales sur les différentes activités. Ensuite, nous divisons les activités par opération intellectuelle « dominante » étant donné que le but de cette recherche est de cerner quelles pratiques sont utilisées pour quelles opérations intellectuelles particulières. Enfin, la partie importante est la relève des informations dans la description détaillée. Le recueil et l’analyse des verbes d’action et des organisateurs graphiques sont d’une importance capitale puisque ces derniers nous permettront de circonscrire les pratiques privilégiées par les auteurs de ces activités et de proposer leur étude.

1.1 Présentation et interprétation des résultats de la partie *Définition des modalités de la pratique*

Dans un premier temps, nous avons évalué les 115 activités de manière globale, avant de les diviser en opération intellectuelle. Il s’agissait de recueillir les résultats de

la première partie de la grille d'analyse (ANNEXE D, p.137). Cette première partie dresse un portrait global des activités recueillies, c'est-à-dire : quel cycle du secondaire a produit le plus d'activités selon les pratiques relevées, quel type de pratique est privilégié par les enseignants, combien temps est nécessaire pour compléter les tâches et est-ce que les activités disposent d'outils d'autoévaluation ou d'évaluation.

Tableau 14
Résultats de la partie *Définition des modalités de la pratique* de la grille d'analyse des activités

Cycle visé par l'activité	Premier cycle		Deuxième cycle	
	42		73	
Type de pratique privilégiée	En groupe		En dyade	Autonome
	18		0	97
Temps nécessaire pour accomplir la tâche	Moins de 15 min	Env. 15 à 30 min	Env. 30 à 60 min	Plus de 60 min
	56	17	11	31
Est-ce que l'activité intègre un outil d'évaluation?	Oui		Non	
	75		40	

Il semble donc, d'abord que la majorité des activités proposées concernent le deuxième cycle (73/115 activités). Le type de pratique privilégié est le plus souvent autonome (97/115 activités). Le temps nécessaire pour accomplir les tâches des différentes activités varie, mais la majorité prend soit moins de 15 min (56/115 activités) ou plus de 60 min (31/115 activités). Enfin, la majorité des activités intègrent des outils d'évaluation (75/115 activités) pour vérifier si l'élève a bien effectué l'opération intellectuelle demandée.

Selon les observations de mon propre milieu et selon les conseillers pédagogiques que nous avons consultés, il semble que le travail sur les opérations intellectuelles soit effectivement plus développé au deuxième cycle. Pour ce qui est des

types de pratiques privilégiées, les données sont relativement subjectives étant donné que les enseignants peuvent choisir de faire leurs activités comme ils le désirent. Par exemple, ils peuvent faire une activité en modelage, ensuite une autre activité en dyade et enfin, une ou des activités similaires de façon autonome. Par contre, peu d'activités ont été explicitées comme étant des travaux de groupe ou d'équipe. Pour un enseignant, il est important de réfléchir à ce type d'organisation selon les besoins de son groupe. Plusieurs modèles proposent que les travaux d'équipe favorisent l'apprentissage à certains niveaux. (Martineau, 2010, p. 55)

Pour ce qui est du temps de travail requis par les élèves, les activités de la CSDL ont tendance à être plus courtes et organisées sous forme de capsules. Les 56 activités sous les 15 minutes proviennent toutes de cette commission scolaire. Tandis que celles provenant du service RÉCIT univers social (CSMB) sont plus longues. Elles concernent souvent deux à quatre opérations intellectuelles et les étapes sont souvent plus nombreuses et plus longues. Dans les 31 activités de plus de 60 minutes, 29 proviennent de cette source. Les activités de la CSPI varient en longueur et sont malléables selon les besoins du groupe et de l'enseignant. Ces informations sont importantes puisqu'il s'agit d'un point de planification pour les enseignants. Dans le chapitre de problématique de cette recherche, nous avons soulevé le problème du temps qu'un enseignant doit consacrer à l'enseignement des opérations intellectuelles. Dans l'ouvrage principal de Martineau, consulté pour cette recherche, il est dit que la planification en histoire doit être, entre autres, « économique en temps » (Martineau, 2010, p.109). Cela dépend bien sûr des objectifs pédagogiques de l'enseignant.

Enfin, la présence de grilles d'évaluation semblait une information pertinente étant donné qu'elle permet une rétroaction immédiate à l'élève. Cette rétroaction sous la forme de grilles normalisées d'opérations intellectuelles (telles que prescrites par le Ministère de l'Éducation) permet aux enseignants (et aux élèves) d'évaluer l'atteinte des objectifs visés par le programme (Gouvernement du Québec, 2011). Malheureusement, seules les activités de la CSDL contenaient des grilles d'évaluation non pondérées. À notre avis, il s'agit d'une faiblesse des autres activités puisque les

grilles d'évaluation permettent une rétroaction efficace pour l'apprentissage des pratiques.

1.2 Résultats et analyse de la partie *Analyse des opérations intellectuelles travaillées*

Le tableau suivant constitue le décompte du nombre d'activités récoltées par opérations intellectuelles.

Tableau 15
Résultats du nombre d'activités récoltées par opération intellectuelle

Opération intellectuelle	Nombre total
Établir des faits	9
Mettre en relation des faits	24
Établir des comparaisons	13
Situer dans le temps et l'espace	14
Déterminer des éléments de continuité et de changements	10
Caractériser une réalité historique	7
Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	24
Établir des liens de causalité	16

Nous remarquons que, sauf pour *Établir des faits*, les trois opérations intellectuelles les plus présentes dans cette liste sont : *Mettre en relation des faits* (24/115 activités), *Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences* (24/115 activités) et *Établir des liens de causalité* (16/115 activités).

Les conseillers pédagogiques avec lesquels nous nous sommes entretenus ont affirmé que les dernières opérations intellectuelles *Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences* et *Établir des liens de causalité* posent parfois problème pour les élèves. Il y avait donc une volonté marquée de développer des activités pour ces dernières. Seixas et Morton abordent cette réalité en affirmant qu'avant de travailler la

le concept de la pensée historique de *causes et conséquences*, les élèves se limitent peut-être plus aux causes ou conséquences plus immédiates quand ils étudient un événement (Seixas et Morton, 2013).

Il est également intéressant de noter la forte présence de *Mettre en relation des faits*. Il semble que pour l'élève en histoire, faire des liens demeure une grande préoccupation. Martineau, par exemple, mise beaucoup sur l'idée que les questionnements qui aident l'élève à « faire des liens » sont au cœur du développement des compétences historiques (Martineau, 2010). Les activités recueillies dans cette recherche vont en ce sens.

1.3. Résultats et analyse de la partie descriptive *Analyse des actions posées en lien avec les opérations intellectuelles*

Cette partie concerne l'analyse des descriptions d'activités. Ceci constitue la dernière partie de la grille d'analyse où nous avons pris le temps de décrire chaque activité en détail en prenant soin de préciser des verbes d'action et de détailler quels organisateurs graphiques sont utilisés dans les activités. Comme il y a beaucoup d'information dans cette partie, il s'agit de synthétiser les expressions les plus utilisées dans l'ensemble des documents. Cette synthèse nous permet de comprendre ce qui est attendu de l'élève lorsqu'il travaille sur les différentes opérations intellectuelles et servira de prémisse à l'établissement des pratiques. À titre de référence, nous avons déposé un exemple d'une grille d'analyse complétée en annexe (ANNEXE E, 141).

1.3.1 Les actions à poser en lien avec les opérations intellectuelles

Dans chaque description d'activité que nous avons rédigée, les trois verbes d'action qui sont présents, et ce pour l'ensemble des 115 activités sont : *lire* ou *observer* et *interpréter*. Souvent avant même que l'élève débute formellement son activité, il doit *lire* ou *observer* un document pour le comprendre (*interpréter*) et le mettre en contexte. Dans l'exemple déposé en annexe (ANNEXE E, p.141), la première phrase

est « lire et interpréter deux textes et observer et interpréter deux images ». Les autres activités débutent toutes de façon similaire.

La partie initiale d'interprétation des documents laisse souvent place à des actions que l'élève doit poser afin travailler une opération intellectuelle. Nous voulions savoir quelles étaient les actions à poser pour faire le lien entre l'interprétation des documents et les demandes précises de chaque opération intellectuelle, telles qu'énoncées dans la partie 2 de la grille d'analyse (ANNEXE E, p.141). Il s'agit souvent d'actions telles *identifier*, *placer*, *repérer*, *classer*, *situer*, *justifier* ou *associer*. Ces verbes nous amènent à comprendre ce qui est attendu de l'élève souvent dans une phase d'acquisition d'information. Cette partie d'une activité mène l'élève à utiliser cette information de manière à dégager une opération intellectuelle. Ces verbes se retrouvent partout dans les descriptions d'activités, mais aussi dans le programme d'histoire (Gouvernement du Québec, 2006).

Nous remarquons qu'à travers les différentes activités que l'action *identifier* revient de manière marquée (soit 41 fois). Le lien peut être fait entre le fait d'interpréter des documents et identifier des faits (*Établir des faits*) qui permettront ensuite de travailler une opération intellectuelle. Ensuite, les verbes *justifier* (8 fois), *classer* (14 fois) et *associer* (15 fois) sont les trois expressions qui reviennent les plus souvent à travers toutes les opérations intellectuelles, car il s'agit le plus souvent pour l'élève de faire des liens ou de cadrer l'information dans un tableau synthèse ou un schéma. Afin, certaines actions sont typiques pour être en mesure de faire certaines opérations intellectuelles. Notamment, le verbe *situer* (14 fois) pour l'opération *Situer dans le temps et dans l'espace*, le verbe *comparer* (15 fois) pour *Établir des comparaisons* et les verbes *préciser* et *lier* (18 fois) pour *Établir des liens de causalité*. Le dernier demande toujours à l'élève de préciser des énoncés avant de les lier.

1.3.2 Les organisateurs graphiques d'information

Dans le descriptif de chaque activité, les verbes d'action laissent place à des énoncés d'organiseurs graphiques qui sont introduits par le marqueur de relation « à

l'aide de » (ANNEXE E, p.141). Par exemple, lorsqu'il s'agit de *placer* ou de *classer* des informations afin d'effectuer une comparaison, il est de mise placer les informations dans un tableau comparatif. Le tableau aide donc l'élève à visualiser les informations pour ensuite *Établir une comparaison*. D'autres exemples peuvent être les lignes du temps ou les organisateurs d'antériorité et de postériorité qui sont des outils utilisés en histoire qui permettent à l'élève autant de *Situer dans le temps* que d'*Établir des liens de causalité*. Ils permettent à l'élève de réaliser une suite afin de voir la progression des événements et par conséquent, ils constituent des pratiques importantes en lien avec ces opérations intellectuelles.

Ceci revient à ce que nous avons discuté concernant l'utilisation marquée d'organiseurs graphiques chez Martineau. Il interpelle les enseignants à l'utilisation de ces outils puisque selon lui :

Les organisateurs graphiques sont des outils précieux pour aider les élèves dans leurs opérations cognitives visant à trouver ou à construire du sens. [...] ils peuvent constituer des ressources utiles pour les élèves dans leur démarche d'apprentissage à la condition, bien sûr, qu'ils soient enseignés comme autant de procédures à maîtriser et que ces élèves aient de nombreuses occasions de s'en servir. (Martineau, 2010, p.148)

Plusieurs organisateurs graphiques furent décrits dans les grilles d'analyse. Certaines étaient explicitement établies dans la description de l'activité (ex. Bande dessinée), pour d'autres, nous avons dû tenter une description basée sur la fonction de l'outil (ex. ligne d'antériorité ou de postériorité). Voici les supports les plus courants :

Tableau 16
Description des organisateurs graphiques tirés des activités d'opérations intellectuelles

Opération intellectuelle	Types d'organiseurs graphiques
Établir des faits	Tableau 3QPOC
Mettre en relation des faits	Organigramme (liaisons)
	Tableau hiérarchique
	Organisateur de relation à thèmes, acteurs ou aspects
	Organisateur de relation avec justification

	Jeu de cartes
	Tableau comparatif de documents ou de faits à lier
	Tableau comparatif avec flèche (<-->) avec texte pour valider le point de convergence et de divergence
Établir des comparaisons	Tableau comparatif d'acteurs
Situer dans le temps et l'espace	Ligne du temps descriptive
	Ligne du temps avec espace pour colorier les périodes
	Schéma chronologique à périodes définies
	Schéma chronologique d'antériorité-postériorité
	Carte simple
	Carte à superposer
Déterminer des éléments de continuité et de changements	Schéma à points cardinaux (avec carte)
	Tableau comparatif avec pictogramme = ou non- =
	Tableau comparatif avec justification
Caractériser une réalité historique	Tableau comparatif avec résumé de documents
	Tableau aspects vs. caractéristiques
Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	Tableau organisateur de cause ou conséquence (simple ou à plusieurs thèmes)
	Schéma organisateur de liens pour trouver les causes et conséquences
	Grille d'aspects pour trouver les causes et conséquences
	Bandes dessinées
Établir des liens de causalité	Tableau de organisateurs de liens entre 3 documents

1.3.3 Analyse des informations tirées des descriptions d'activité

Les descriptions des activités sont au cœur de notre recherche puisqu'elles nous permettent de dégager les pratiques qui sont utilisées par les milieux scolaires. Par l'analyse faite des verbes d'action et des organisateurs graphiques, nous pouvons cerner et mieux décrire les pratiques qui forment ce répertoire.

D'abord, il s'agit ici d'un constat important, mais non surprenant que les activités recensées commencent toutes avec *lire* ou *observer* et *interpréter*. La totalité des activités s'appuie sur l'utilisation de documents écrits, graphiques ou iconographiques. Pour l'élève, il s'agit du défi le plus important de chaque activité :

lire, observer et comprendre le sens des documents. Ces premiers actes permettent, tel que décrit dans la partie précédente, d'*Établir des faits*, à l'aide des documents avant de procéder au travail d'une autre opération intellectuelle. Il est donc logique que certains chercheurs ou acteurs du milieu scolaire aient déterminé des manières de favoriser l'interprétation des documents. Martineau (2010 p. 207) mentionne que « les documents sont au centre de l'enseignement de l'histoire ». Les idées « d'enquête » documentaires et d'interprétation sont à la base du travail en histoire et donc du travail sur les opérations intellectuelles (Martel, 2014). Les premières pratiques relevées dans cette recherche vont d'ailleurs en ce sens (ex : stratégies de lecture documentaire ou stratégie d'observation d'image)

Ensuite, la revue des autres verbes d'action nous amène également à comprendre que les pratiques liées aux opérations intellectuelles sont également liées à l'organisation des informations tirées des documents interprétés. Les verbes d'action sont donc ancrés de manière claire, à des organisateurs graphiques, soit des tableaux ou d'autres types de supports visuels, qui aident à la réalisation d'une ou plusieurs opérations intellectuelles. Par exemple, dans la description tirée de l'annexe E, une activité est décrite comme suit : « Lire et interpréter 2 textes et observer et interpréter 2 images afin de les associer à des aspects sociaux correspondants et de justifier ses choix à l'aide d'un tableau organisateur d'aspects » (ANNEXE E, p.141). Cette description était rattachée à l'opération intellectuelle *Mettre en relation des faits* et nous a permis de dégager la pratique d'*Associer ou lier les faits à des aspects ou thèmes historiques*. Elle nous a également permis de dégager un sous aspect de cette stratégie, c'est-à-dire amener l'élève à *justifier* ses choix (3.1.6).

2. PRATIQUES RECENSÉES PAR REGROUPEMENT D'OPÉRATIONS INTELLECTUELLES

Dans cette dernière phase, il s'agit de montrer les pratiques qui ont été mises en évidence par la récolte documentaire de cette recherche. À cette fin, nous nous appuyons sur l'analyse des descriptions d'activité, tel que montré dans la partie précédente. Nous avons montré dans cette partie que des regroupements d'opérations intellectuelles pouvaient être faits puisqu'ils sont très similaires au point de vue de leurs objectifs et procédures. Par conséquent, nous verrons que les mêmes sortes de pratiques peuvent être utilisés dans un même regroupement. Ces regroupements, illustrés dans le cadre de référence, ont été faits grâce aux lectures mentionnées dans la recension des écrits, aux rapprochements que nous avons faits grâce aux observations tirées du descriptif du Ministère de l'Éducation sur les opérations intellectuelles, ainsi qu'aux rapprochements faits entre les opérations intellectuelles et les travaux de Seixas, Morton (2013) et Martineau (2010).

Le but général de cette recherche est de découvrir quelles pratiques peuvent aider au développement des opérations intellectuelles chez les élèves du premier cycle. Par contre, l'objectif plus spécifique était de connaître les pratiques développées par les acteurs du milieu et qui n'ont pas été explicitement énoncées dans la recherche universitaire par Seixas, Morton (2013) et Martineau (2010). Donc, tel que noté dans les indications méthodologiques, nous ne répéterons pas les pratiques identiques qui se retrouvent déjà dans notre description des pratiques issues de la recherche universitaire située dans le cadre de référence. Certaines pratiques sont similaires, mais comportent des différences notables qui seront expliquées au long de cette partie. Toutes les pratiques récoltées seront donc classées et expliquées selon les regroupements déjà établies dans le cadre de référence.

2.1 Établir des faits et Mettre en relation des faits

Il est important de rappeler le lien étroit qui unit ces deux premières opérations intellectuelles. Tel que mentionné dans le cadre de référence, l'utilisation des sources est au cœur d'*Établir des faits* et de *Mettre en relation des faits*. Dans les deux opérations intellectuelles, l'accent est mis sur l'interprétation et le traitement des documents historiques pour faire ressortir des faits historiques tangibles (*Établir des faits*). Il s'agit ensuite, parfois, de les lier entre-eux ou de les lier à des aspects ou des thèmes historiques (*Mettre en relation des faits*). Autant Seixas et Morton (2013) que Martineau (2010), insistent sur le traitement des sources ou sur la méthode de la discipline. Dans les deux cas, l'interprétation et la mise en contexte des sources sont incontournables au développement de compétences historiennes.

Il n'est donc pas étonnant que les quatre premières pratiques, issues des activités recensées, concernent l'interprétation des documents ou des stratégies d'aide pour mieux comprendre l'établissement de faits en histoire. C'est là que nous avons inséré les pratiques dites « implicites » que nous avons relevées lors de nos recherches. Les pratiques explicites pour travailler l'opération intellectuelle *Établir des faits* étaient souvent peu intéressantes et souvent très identiques. Pour le reste des pratiques, il s'agit d'activités spécifiques à l'opération intellectuelle *Mettre en relation des faits*.

2.1.1 Stratégies d'interprétation des documents

Tel que nous avons établi dans la partie précédente, les documents historiques, écrits ou graphiques, qui sont au cœur du travail sur les opérations intellectuelles, doivent aussi faire souvent l'objet d'un enseignement plus direct. Ces documents, avant d'être impliqués dans une opération intellectuelle, doivent d'abord être lus, observés et ensuite, interprétés. À cette fin, suite à l'avis des chercheurs, plusieurs milieux scolaires se sont dotés de pratiques pour amener les élèves à interpréter plus aisément les documents historiques (Martineau, 2010 ; Martel, 2014)

D'abord, le questionnaire de document permet à l'élève de développer une capacité de questionnement à propos des documents à analyser. Quelles sont les meilleures questions à se poser lorsqu'il s'agit de lire ou analyser un document? Que doit-on repérer? Parmi les activités récoltées, il y en avait deux qui étaient en lien avec *Situer dans le temps et dans l'espace*. Il était possible de garder ce canevas d'activité et de l'appliquer à d'autres opérations intellectuelles. Cette pratique avait été mentionnée par Martineau (2010), mais les questions étaient de nature plus générale. Pour cette activité, récoltée auprès de la CSDL, les questions étaient plus spécifiques aux opérations intellectuelles issues du programme actuel d'histoire. (ANNEXE F #1, p.144)

Une autre pratique de cette même catégorie concerne un document de modelage de stratégies de lecture. Ce document a été développé par des enseignants de l'ESPAT et est basé sur le principe du 3QPOC, c'est-à-dire les questions *Qui, Quoi, Quand, Pourquoi, Où, Comment*. Cette pratique permet à l'élève de structurer son questionnement avec des repères visuels et de réfléchir à sa lecture ou son analyse. Le 3QPOC est une pratique répandue dans notre commission scolaire et dans plusieurs autres au Québec (Richard, 2005) (ANNEXE F #2, p.145)

Enfin, nous avons relevé une pratique qui permet aussi d'analyser les documents iconographiques. Cette activité demande à l'élève de décrire ce qu'il voit en avant-plan, en plan du milieu et l'arrière-plan de l'image à analyser. Cette activité amène une dimension intéressante puisqu'elle force les élèves à analyser leurs documents en profondeur afin de les remettre en contexte. Beaucoup de chercheurs se sont penchés sur la question de l'interprétation iconographique chez les élèves au secondaire, dont Seixas et Morton (2013). Par contre, la pratique particulière mise de l'avant par la CSDL est différente de par sa procédure. (ANNEXE F #3, p.146)

2.1.2 Tableaux *Ce qu'on te demande de faire*

Parmi les activités de la CSDL, plusieurs étaient dotés en introduction de tableaux titrés : *Ce qu'on te demande de faire*. Ici, il est question de travailler les

réflexes métacognitifs de l'élève, c'est-à-dire, l'amener à réfléchir à l'action qu'il doit poser. En fait de pratique générale, beaucoup d'enseignants demandent aux élèves de reformuler ou de réexpliquer la tâche dans leurs mots. En d'autres termes ce que les chercheurs appellent des stratégies d'élaboration (Boulet, 2007). Ce tableau force donc les élèves (et les enseignants) à prendre un temps d'arrêt pour expliquer ce qu'ils doivent faire et détailler le contexte dans lequel la tâche se trouve. (ANNEXE F #4, p.148)

2.1.3 Importance ou pertinence des documents

Cette pratique, qui se retrouve dans de nombreux milieux, force l'élève à choisir les documents qui sont les plus importants ou pertinents pour répondre à une opération intellectuelle. Ceci est lié de manière claire au concept de *Pertinence historique* de Seixas et Morton (2013). Or, dans les versions issues des milieux scolaires, il s'agit plutôt de discriminer les documents afin d'établir s'ils sont utiles dans le contexte d'une question. (ANNEXE F #5, p.149)

2.1.4 Exemples décontextualisés

Pour cette pratique, il s'agit d'activités qui proposent des exemples décontextualisés d'opérations intellectuelles. Ce n'est pas une nouvelle pratique d'apprentissage, puisque les enseignants utilisent souvent des métaphores ou des exemples de la vie courante pour illustrer des phénomènes historiques. Par contre, dans le cas des opérations intellectuelles, il s'agit de déconstruire l'opération à sa plus simple expression et de retirer complètement le contexte historique afin d'amener l'élève à se concentrer uniquement la tâche demandée pour travailler une opération intellectuelle. Ceci permet donc à l'enseignant de modéliser certaines opérations intellectuelles de manière à laisser complètement de côté les notions d'histoire qui peuvent parfois interférer dans la compréhension des opérations intellectuelles chez certains élèves. (ANNEXE F #6, p.152)

2.1.5 Identification d'indices pour mettre des éléments en lien

L'application d'*Établir des faits* pour trouver des informations doit déboucher sur la mise en relation de ces informations dans l'opération intellectuelle *Mettre en relation des faits*. À ce titre, les milieux scolaires proposent d'organiser les informations dans un organisateur graphique simple destiné à représenter deux ou plus d'éléments en lien. Ces organisateurs graphiques ont l'avantage de donner à l'élève un moyen de visualiser ses réponses afin de bien saisir le lien qui unit les deux informations. (ANNEXE F #7, p.154)

2.1.6 Associer ou lier les faits à des aspects ou thèmes historiques

Une autre dimension de *Mettre en relation des faits* est le fait de mettre des informations en relation avec des aspects de société ou des thèmes historiques. Le plus souvent, il s'agit d'une manière de classer les informations tirées des documents afin de démontrer la pluralité des facteurs reliés à un événement ou un sujet historique. Dans les commissions scolaires, d'où les activités sont tirées, il s'agit le plus souvent d'associer des informations aux aspects social, politique, économique, culturel ou territorial. (ANNEXE F #8, p.156) Les informations peuvent aussi être associées à d'autres facteurs. Le plus souvent, ce sont des thèmes historiques qui servent de référence aux informations à classer. (ANNEXE F #9, p.158) Également, dans certaines activités, il s'agit pour l'élève de justifier son classement d'information (ANNEXE F #10, p.160). Ceci amène l'élève à se questionner plus profondément sur la pertinence de son choix.

2.1.7 Associer des faits aux bons acteurs historiques

Associer des informations est au cœur de l'opération intellectuelle *Mettre en relation des faits*. Il est aussi important d'associer des faits à de bons contextes historiques ou encore à des personnages importants de l'histoire. La pratique d'associer des faits aux bons acteurs historiques amène l'élève à reconnaître les contributions d'une personnalité à un contexte historique. À l'aide d'un « tableau organisateur

d'acteurs », l'élève peut associer des documents écrits à des images ou des noms de personnes importantes d'une période. Proposer non seulement de nommer les personnages, mais aussi de les visualiser à l'aide d'images semble être un moyen pour amener les élèves à mieux identifier les acteurs d'une période (ANNEXE F #11, p.163)

2.1.8 Le jeu de cartes

Cette pratique, provenant du RÉCIT, demande à l'élève de lire, observer et interpréter un dossier documentaire avant de créer un jeu de cartes thématique. L'activité particulière demande de réaliser le jeu sous le thème des premières sociétés sédentaires, mais le principe peut être appliqué à n'importe quel thème historique. Dans la première partie du jeu, il s'agit d'associer les documents interprétés à des thématiques telles : l'agriculture, les techniques agricoles, les échanges, la division du travail, la poterie, etc. Le tout afin de fabriquer des cartes qui servent essentiellement à travailler les liens entre les thématiques et lier des faits à des aspects (tel que démontré au point 3.2.2). Ensuite, la deuxième partie du jeu demande à ce que les élèves mettent les cartes en ordre de causalité. Nous pouvons donc aussi appliquer cette activité à l'opération intellectuelle *Établir des liens de causalité*. L'avantage de cette pratique est que les élèves peuvent s'amuser tout en mettant *en relation des faits*. De plus, l'activité est étoffée et peut se faire en équipe. Il est aussi possible de l'appliquer à n'importe quel thème de son choix. Nous traiterons de la question de l'apport du jeu dans l'apprentissage dans le prochain chapitre (ANNEXE F #12, p.165).

2.1.9 Création d'un tract ou pamphlet (débat)

Cette pratique, provenant également du RÉCIT, demande à l'élève de créer un tract ou un pamphlet de nature politique afin de l'exposer à des collègues de classe. L'activité demande un certain temps (30 min) temps pour associer des informations de documents à des idéologies politiques. Le but est de créer un tract ou un pamphlet, basé sur un modèle de document historique (telle la déclaration d'indépendance des États-Unis) pour exposer des idées d'une idéologie. Bien que l'activité provienne du deuxième cycle, elle est certainement applicable au premier cycle dans certains thèmes

historiques. Cette pratique sera aussi appliquée sous une autre forme dans l'opération intellectuelle *Établir des comparaisons*. L'avantage de cette pratique est qu'on amène l'élève à avoir un but créatif en effectuant le travail. Il n'est pas seulement question d'exécuter une opération intellectuelle de manière isolée. (ANNEXE F #13, p.168)

2.2 Situer dans le temps et dans l'espace et Déterminer des éléments de continuité et des changements

Tel que relevé dans le cadre de référence, l'opération intellectuelle *Situer dans le temps et dans l'espace* est constituée de deux opérations différentes. Nous avons établi par contre que les deux se trouvent liées par le fait qu'il est souvent demandé à l'élève soit de les effectuer simultanément dans une même activité ou soit de rendre compte de changements géographiques dans le temps. Nous avons établi également le rapprochement étroit entre les opérations intellectuelles *Situer dans le temps et Déterminer des éléments de continuité*. D'après nos lectures de Goulet (2014) ainsi que de Seixas et Morton (2013), il s'agit pour l'élève d'utiliser des conventions et le vocabulaire de la chronologie afin d'appliquer une périodisation. Ainsi, l'élève peut rendre compte d'éléments historiques changeants ou maintenus dans le temps. Mettant l'accent ici sur les considérations spatio-temporelles de l'histoire.

Cela dit, il faut noter que malgré la démonstration faite des rapprochements entre ces opérations intellectuelles, il sera nécessaire dans cette partie de regrouper d'abord les pratiques qui concernent *Situer dans le temps* avec *Déterminer des éléments de continuité* puisqu'il est souvent question de travailler avec les mêmes éléments chronologiques. Nous verrons ici qu'un bon nombre de pratiques peuvent être utilisées de manière simultanée entre ces deux premières opérations intellectuelles. Nous ne traiterons pas des lignes du temps traditionnelles, puisqu'elles ont déjà été mentionnées dans notre revue des pratiques issues de la recherche. Ensuite, nous traiterons des pratiques qui concernent *Situer dans l'espace* puisqu'il s'agit de travailler uniquement avec des cartes géographiques et que les pratiques sont quelque peu distinctes. Nous

verrons par contre que la dernière pratique de cette liste (*Superposition de cartes historiques*) concerne les trois opérations intellectuelles de manière coordonnée.

2.2.1 Colorier les périodes historiques

Cette simple pratique demande aux élèves d'interpréter des documents historiques afin d'isoler les périodes historiques dans lesquelles les documents se trouvent. Il s'agit pour l'enseignant de construire une ligne du temps avec des périodes identifiées et ensuite, il s'agit pour l'élève de se faire un code de couleur pour chaque document qu'il interprète. Cette pratique lui permet également d'identifier l'antériorité et la postériorité de chaque document de son dossier sans la complexité des lignes du temps traditionnelles qui demandent souvent d'identifier des dates précises. (ANNEXE F #14, p.172)

2.2.2 Activités pour placer des documents en ordre d'antériorité et de postériorité (tableaux comparatifs)

Les activités pour placer des événements en ordre d'antériorité et de postériorité ne sont certainement pas nouvelles. Par contre, les milieux scolaires consultés ont développé un bon nombre de pratiques qui aident les élèves à réfléchir à aux événements qui se placent avant, pendant ou après des périodes historiques. Au-delà de la périodisation décrite par Seixas et Morton (2013), il s'agit dans ces activités de placer des documents historiques dans l'ordre. Cette pratique est également utilisée pour les opérations intellectuelles *Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences* et *Établir des liens de causalité*. À la différence que les activités demandent à situer les documents de manière temporelle par rapport à une période ou un événement historique.

Nous avons repéré trois types d'activités. La première, qui concerne plus précisément l'opération intellectuelle *Situer dans le temps*, place un événement au milieu d'un tableau comparatif. L'élève doit alors placer les documents avant ou après l'événement sur le tableau. La pratique utilisée est d'amener les élèves à trouver les bons indices dans les documents afin de bien les situer (ANNEXE F #15, p.173). La

deuxième concerne plus précisément *Déterminer des éléments de continuité et de changements* puisqu'il s'agit de comparer deux périodes historiques ou deux moments d'une même période à l'aide d'un tableau comparatif souvent plus complexe. Cette fois, plusieurs aspects ou thèmes sont identifiés afin que l'élève puisse décrire, à l'aide des documents, les changements ou continuités dans chacun de ces domaines. Ce qui amène l'élève à bien visualiser les différences, similitudes ou évolutions entre deux moments d'histoire. Parfois, il est même demandé également à l'élève de justifier ses réponses, ce qui l'amène à effectuer une réflexion supplémentaire concernant ses choix (ANNEXE F #16, p.175). La troisième activité concerne encore *Déterminer des éléments de continuité et de changements*. Dans celle-ci, il s'agit de déterminer des éléments ou aspects dont la présence ou l'importance dans le temps est croissante ou décroissante. Encore, grâce à un tableau comparatif ou un graphique, l'élève peut visualiser les changements d'un moment de l'histoire à l'autre. Toujours, en tirant ses données de documents historiques. (ANNEXE F #17, p.177)

2.2.3 Lignes de temps parallèles

Ce type d'activité concerne autant *Situer dans le temps* que *Déterminer des éléments de continuité*. Il s'agit ici pour l'élève de se constituer des lignes du temps de plusieurs aspects ou éléments historiques et de les placer en parallèle les uns avec les autres. Ces lignes parallèles peuvent comparer par exemple l'aspect social d'une période à son aspect économique pour voir les changements qui s'effectuent en de manière simulatnée. Ceci suit la pratique de créer des lignes du temps améliorées tel que mentionné par Seixas et Morton (2013). Par contre, il s'agit vraiment ici d'un outil visuel axé sur l'analyse spécifique des changements d'une période et d'amener l'élève à comprendre l'interrelation entre les différents aspects ou thèmes dans l'ensemble de l'histoire qu'il étudie. (ANNEXE F #18, p.179)

2.2.4 Identification de repères géographiques

Cette pratique concerne uniquement *Situer dans l'espace*. Il est clair que dans les évaluations en histoire, il est souvent question de demander aux élèves de repérer

des lieux géographiques importants sur une carte. Comment fait-on pour les amener à reconnaître ces lieux géographiques? Plusieurs enseignants utilisent la répétition pour amener les élèves à apprendre par cœur les lieux demandés (Boulet, 2007). Une pratique concerne le fait d'identifier des repères. Malheureusement, l'activité proposée pour cette pratique n'est pas complète. Il manquerait des documents ou des indices qui pourraient aider les élèves à reconnaître l'endroit qui est demandé. Par exemple, pour reconnaître l'Italie sur une carte, il est facile de la comparer à une botte. Ou encore, de trouver des fleuves pour reconnaître la position de certaines civilisations anciennes. D'autres misent sur des pratiques plus structurées pour interpréter des cartes. Dans son billet « Lire et réaliser des cartes et des croquis cartographiques », Bernadette Mérenne-Schoumaker (2014) traite d'une pratique en quatre étapes, soit découvrir, analyser, comprendre (et expliquer) et critiquer les cartes géographiques. Nous mettons en annexe le type d'activité qui est demandé à l'élève (ANNEXE F #19, p.180).

2.2.5 Grille de points cardinaux

Parallèlement au repérage de lieux géographiques, il est souvent question de situer des lieux géographiques par rapport à d'autres. Ceci demande une maîtrise des points cardinaux, notion vue souvent en parallèle dans les cours de géographie. Une activité qui a été développée pour *Situer dans l'espace* offre la possibilité aux élèves de placer un lieu au milieu d'une grille à quatre points et d'identifier ce qu'il y a autour. Cette grille aide l'élève à situer certains lieux par rapport à d'autres lieux importants. À ce titre, il permet aussi à l'élève de déterminer le rôle historique joué par les endroits limitrophes au lieu central. Par exemple, dans l'activité proposée par la CSDL, il est question d'identifier ce qui est au nord, sud, est et ouest du Bas-Canada au début du 19^e siècle. Ceci permet à l'élève d'identifier les endroits qui joueront un certain rôle dans l'histoire du Bas-Canada (ANNEXE F #20, p.181).

2.2.6 Superposition de cartes historiques

Cette dernière pratique concerne *Situer dans le temps et dans l'espace*, mais de manière simultanée peut aussi être utilisée pour *Déterminer des éléments de continuité*

et de changements. Elle pourrait être associée également à *Établir des comparaisons* et *Caractériser une période historique*. Il s'agit de prendre des cartes géographiques d'un même endroit et de superposer ses caractéristiques issues de deux ou plusieurs périodes historiques. Il s'agit généralement pour l'élève de comparer les composantes de cartes politiques, mais d'autres aspects peuvent être également comparés. Ce type d'activité permet à l'élève de mettre en contraste des réalités historiques à travers la géographie humaine d'un lieu. Comme cela permet également de travailler de manière simultanée autant d'opérations intellectuelles, il semble incontournable d'utiliser ce genre de pratique (ANNEXE F #21, p.182).

2.3 Établir des comparaisons et Caractériser une réalité historique

Dans la partie du cadre de référence, nous avons lié les deux opérations intellectuelles *Établir des comparaisons* et *Caractériser une réalité historique*. L'argument a été fait que les deux opérations demandent à l'élève de dégager des similitudes ou des points communs d'une période donnée. Martineau, quant à lui, parle d'apprentissage de concepts et de généralisations sur une ou plusieurs périodes données. (Martineau, 2010). Également, nous avons remarqué que le fait de « comparer des caractéristiques » est souvent de mise dans les travaux demandés aux élèves. Inversement, il est vrai que parfois pour caractériser une période, il faut aussi comparer des éléments entre eux pour trouver des points de convergence.

Ces deux opérations intellectuelles demandent donc à faire des généralisations sur des faits. À ce titre, des interrelations entre ces dernières opérations intellectuelles et celles mentionnées dans les parties précédentes se font évidentes, puisque *comparer* ou *caractériser* demande souvent d'abord d'*Établir des faits*, les *Mettre en relation*, les *Situer dans le temps et l'espace*, etc. En ce sens, les pratiques qui seront présentées ici sont spécifiques aux deux opérations intellectuelles de cette partie, mais elles sont souvent rattachées à d'autres opérations intellectuelles vues précédemment.

2.3.1 Description et dégagement d'informations comparées

Cette pratique demande à l'élève de repérer des informations précises dans deux ou plusieurs documents afin de les comparer. Cette pratique est presque identique à celle relevée par Martineau (2010), par contre, nous avons relevé quelques spécificités particulières aux milieux scolaires sondés. Elle peut amener à plusieurs résultats et peut prendre plusieurs formes. À travers cette pratique, l'élève peut être amené à trouver un point de divergence ou de convergence entre les documents, ainsi que trouver des similitudes et des différences afin de mettre en évidence les particularités d'une période ou d'un événement. Ces descriptions couvrent l'ensemble des actions demandées à l'élève dans les deux opérations intellectuelles.

Trois formes de cette pratique ont été relevées. Dans les trois cas, il s'agit d'amener l'élève à comparer des informations afin d'en tirer une conclusion. Dans la première et plus simple des formes, il s'agit d'interpréter deux documents, d'en faire une description synthèse dans un tableau comparatif. Ensuite, il est question de rédiger un point de comparaison tel que décrit dans le paragraphe précédent (ANNEXE F #22, p.183). Dans la deuxième forme, il s'agit d'amener l'élève à comparer des points de vue. Dans cette forme, il s'agit de comparer des opinions et non seulement des données brutes. Il s'agit pour l'élève de se mettre un peu dans la peau du personnage étudié. Par contre, la pratique est très similaire à la première forme puisqu'il s'agit encore de synthétiser les informations dans un tableau comparatif et d'en tirer une conclusion (ANNEXE F #23, p.185). Enfin, la dernière forme consiste à comparer les informations dans un même aspect ou thème et d'en tirer des conclusions sur les caractéristiques communes. Cette dernière forme est plutôt utilisée pour travailler l'opération intellectuelle *Caractériser une réalité historique*, mais peut être aussi utilisée pour *Établir des comparaisons* lorsqu'il s'agit de comparer deux périodes ou deux réalités sociales (ANNEXE F #24, p.187).

2.3.2 Débats de groupe (réalisation d'une pancarte)

Le RÉCIT nous propose d'aider à l'établissement de comparaisons entre deux groupes en recourant à la stratégie du débat de groupe. Ceci se rapproche des pratiques de jeux de rôle de Seixas et Morton (2013) et de l'approche empathique et argumentative de Martineau (2010). À la différence, qu'il engage l'élève à comparer ses idées et informations à celle des autres. Également, les informations qu'il doit dégager proviennent de documents particuliers, choisis à l'avance. Ceci force un apprentissage collectif plus gagnant, puisque les élèves sont en quelque sorte « contraints » à trouver de bonnes informations afin de compétitionner avec les autres. Une activité intéressante qui a été relevée pour cette pratique est la création de « pancartes pour convaincre » (ANNEXE F #25, p.189).

2.4 Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences et Établir des liens de causalité

Dans le cadre de référence de cette recherche, il est mentionné que ces deux opérations intellectuelles sont liées par un même exercice de causalité, découlant de réalités historiques. Même si elles sont traitées de manières différentes, elles démontrent aux élèves l'idée que tous les événements historiques sont liés par une chaîne de causes et de conséquences.

Nous avons relevé de très nombreuses pratiques proposées par Seixas et Morton (2013) ainsi que Martineau (2010) pour aider les élèves à bien saisir le concept de « causalité ». Les premiers misant surtout sur l'apprentissage même de la causalité, l'autre misant surtout sur une approche par problèmes ainsi que par la schématisation. Les milieux scolaires quant à eux proposent souvent des pratiques similaires à celles relevés dans la recherche universitaire. Par contre, celles que nous relevons dans cette partie, issues du milieu scolaire, sont spécifiquement liées aux buts évaluatifs du Ministère de L'Éducation. Toutes les pratiques misent sur l'établissement de causes ou conséquences simples d'éléments historiques à partir de documents variés.

2.4.1 Identification simple d'un facteur explicatif ou d'une conséquence

Cette simple pratique est très répandue dans les activités de la CSDL. Il s'agit d'établir des faits dans des documents afin de trouver le facteur explicatif ou la conséquence d'un événement ou d'une réalité historique. La pratique propose une aide visuelle qui met en valeur ou rappelle d'abord l'événement. Ensuite, il est question de placer une case soit à gauche pour les facteurs explicatifs ou soit à droite pour les conséquences. Ce qui rappelle à l'élève que les causes ou facteurs explicatifs arrivent toujours avant l'événement et les conséquences après. (ANNEXE F #26, p.193)

2.4.2 Ordre chronologique justificatif

Lorsqu'il s'agit d'établir une chaîne de causalité, il est certainement important pour l'élève d'être en mesure d'expliquer ses choix lorsqu'il décide de placer des événements comme causes ou conséquences d'autres événements. Pour favoriser cette réflexion, les milieux scolaires ont développé une pratique amenant l'élève à développer un ordre chronologique justificatif. Cette pratique demande de placer des documents par date et ensuite de résumer les informations s'y trouvant. Ensuite, il s'agit de justifier comment ces événements sont les causes d'un événement particulier. Dans le cas d'une activité proposée par le RÉCIT, il s'agit de créer une pétition à l'intention du roi George III d'Angleterre afin d'expliquer le mécontentement des colons. On établit des faits sur des événements liés de cause à effet qui mènent inévitablement à la guerre d'indépendance (ANNEXE F #27, p.195).

2.4.3 Tableau de chaîne de causalité

Cette pratique a été établie spécifiquement pour l'opération intellectuelle *Établir des liens de causalité*. Par contre, elle peut être appliquée également à *Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences*. Tel que décrit dans le cadre de référence, les questions de chaîne de causalité sont courantes dans les évaluations du Ministère de l'Éducation. La difficulté rencontrée par les élèves concerne souvent

le fait d'être en mesure de préciser les énoncés proposés et ensuite les mettre en lien les uns avec les autres. À ce titre, la CSDL propose un modèle pour amener les élèves à structurer leur réponse avec une aide visuelle importante, soit trois cases où les élèves consignent la précision des énoncés proposés. Les cases sont liées par des icônes de chaînes afin de démontrer à l'élève que les trois énoncés précisés sont liés par la causalité. L'élève peut ensuite rédiger une synthèse de ces liens de causalité (ANNEXE F #28, p.197). Il est aussi possible pour l'enseignant de proposer des marqueurs de relation. Ces derniers sont essentiels à la rédaction de la synthèse de liens de causalité. La CSPI propose à ses enseignants d'offrir aux élèves des listes de marqueurs de relation (donc, étant donné, par conséquent) afin de rendre leurs réponses plus complètes (ANNEXE F #29, p.199).

2.4.4 Les bandes dessinées

Cette dernière pratique est applicable à de nombreuses opérations intellectuelles, mais semble fonctionner de manière particulièrement efficace avec nos présentes opérations. Il s'agit d'écrire un récit historique tel que proposé par Seixas, Morton (2013) et Martineau (2010), mais cette fois sous forme illustrée. Évidemment, ce sont les mêmes critères et caractéristiques, seulement les événements ou chaînes de causalité sont plus clairs. Autrement dit, chaque case ou chaque illustration peut être un élément tiré d'un dossier documentaire que l'on met en ordre chronologique et qui amène l'élève à visualiser la chaîne des événements en l'illustrant. Un autre avantage important qu'amène cette pratique est la motivation qu'elle peut apporter aux élèves quand il s'agit de créer des liens de causalité. Cette pratique peut sortir les élèves du cadre ordinaire de l'apprentissage et peut les amener à utiliser leur côté créatif tout en les amenant à travailler sur des causes et conséquences (ANNEXE F #30, p.200).

CINQUIÈME CHAPITRE SYNTHÈSE ET APPLICATION DES PRATIQUES

Dans ce dernier chapitre, il est question de faire la synthèse des pratiques proposées dans l'ensemble de cette recherche. D'abord, nous présentons une synthèse globale de toutes les pratiques relevées, constituant ainsi, le répertoire de pratiques tel proposé précédemment. Ensuite, nous discutons des liens, des similitudes et des différences entre les pratiques issues de la recherche universitaire et celles issues du monde scolaire. Enfin, afin d'illustrer la pertinence de ce répertoire en lien avec notre objectif de recherche, il est question de démontrer comment ces pratiques peuvent être planifiées et appliquées au premier cycle du secondaire par le biais d'une revue de la progression des apprentissages, dont un exemple sera mis en annexe de cet essai.

1. TABLEAUX SYNTHÈSES DES PRATIQUES PAR REGROUPEMENT D'OPÉRATIONS INTELLECTUELLES

Dans cette partie, nous avons constitué des tableaux synthèses de toutes les pratiques mentionnées dans cette recherche, qu'elles proviennent du monde universitaire ou du milieu scolaire. Ces tableaux constituent le cœur de notre essai. Elles contiennent un total de 65 pratiques différentes pour le travail des huit opérations intellectuelles. Les descriptions des pratiques ainsi que les exemples mis en annexe permettront aux enseignants d'histoire de les consulter, de les modifier et de planifier les selon leurs besoins spécifiques en fait d'interventions pédagogiques. Tout comme nous avons fait dans le cadre de référence ainsi que dans présentation et l'interprétation des résultats, nous avons divisé les pratiques par regroupements d'opérations intellectuelles.

Tableau 17
Liste générale de pratiques proposées pour *Établir des faits* et *Mettre en relation des faits*

Pratiques	Descriptions	Annexe B
Croquis historiques et classement de thèmes	Amener les élèves à prendre des décisions sur la pertinence historique des événements par la création de croquis ou le classement de thèmes.	Annexe #1 p.103
Classer les thèmes d'un module d'apprentissage	Amener les élèves à avoir une vue d'ensemble d'un module à travailler.	Annexe #2 p.104
Analyse de textes	Amener les élèves à analyser des textes pour réfléchir à la pertinence historique de certaines informations.	Annexe #3 p.105
Se lancer à la recherche d'indices dans une source	Amener les élèves à utiliser des sources pour trouver des informations pertinentes avec une méthode déductive.	Annexe #4 p.106
Interprétation et enquête sur des photographies	Amener les élèves à utiliser des images pour interpréter les réalités du passé.	Annexe #5 p.107
Pratiques	Descriptions	Annexe C
Stratégie du «préorganisateur»	Amener les élèves à organiser et relier leurs connaissances antérieures en vue de l'apprentissage de nouvelles notions.	Annexe #1 p.120
Grille de prise de notes	Amener les élèves organiser eux-mêmes l'information au lieu de simplement la copier.	Annexe #2 p.121
Cartes mnémotechniques – <i>flash cards</i>	À l'aide de cartes mnémotechniques, les élèves peuvent retenir des informations importantes en vue de l'apprentissage.	Annexe #3 p.122

Toile arborescente	Amener les élèves à organiser et hiérarchiser des informations sur un ensemble de faits historiques par le biais de « vecteurs interrogatifs ».	Annexe #4 p.123
Procédure d'analyse documentaire	Amener les élèves à adopter une procédure d'analyse ou d'évaluation des documents écrits.	Annexe #5 p.124
Pratiques	Descriptions	Annexe F
Questionnaire de document	Amener les élèves à comprendre et interpréter un document en lui posant des questions ciblées.	Annexe #1 p.144
Stratégie d'interprétation des documents 3QPOC	Amener les élèves à interpréter des documents à l'aide des repères : <i>Qui, Quoi, Quand, Pourquoi, Où, Comment.</i>	Annexe #2 p.145
Stratégie d'interprétation des documents iconographiques	Amener les élèves à savoir interpréter les documents à l'aide d'une stratégie d'observation à trois niveaux	Annexe #3 p.146
Tableaux <i>Ce qu'on te demande de faire</i>	Amener les élèves à expliciter ce qui est demandé dans la tâche à effectuer.	Annexe #4 p.148
Déterminer l'importance ou la pertinence des documents	Amener les élèves trier les documents selon le niveau d'importance qu'ils ont pour répondre à une question.	Annexe #5 p.149
Exemples décontextualisés	Enseigner les opérations intellectuelles en utilisant des exemples de la vie courante pour les effectuer.	Annexe #6 p.152
Identification d'indices pour mettre deux éléments en lien	Amener l'élève à identifier des indices pour mettre deux éléments en lien (à l'aide d'un tableau organisateur).	Annexe #7 p.154
Associer ou lier les faits à des aspects ou thèmes historiques	Amener l'élève à lier des faits à des aspects de société ou	Annexe #8-9-10

	d'autres thèmes ou éléments historiques.	p.156-158-160
Associer des faits aux bons acteurs historiques	Amener l'élève à lier des faits à des acteurs importants de l'histoire.	Annexe #11 p.163
Le jeu de cartes	Amener les élèves à associer des thèmes historiques dans un jeu de cartes.	Annexe #12 p.165
Création d'un tract ou pamphlet (débat)	Amener les élèves à rédiger un tract ou un pamphlet associé à un aspect historique ou à une idéologie.	Annexe #13 p.168

Tableau 18

Liste générale de pratiques proposées pour *Situer dans le temps et dans l'espace* et *Déterminer des éléments de continuité et des changements*

Pratiques	Descriptions	Annexe B
Éveiller la curiosité des élèves envers la continuité et le changement	Amener les élèves à prendre conscience de la continuité et du changement à l'intérieur de jeux ou de devinettes où ils doivent reconnaître ces éléments à partir d'un sujet particulier.	Annexe #6 p.108
Lignes du temps améliorées	Amener les élèves à créer des lignes du temps améliorées avec des éléments d'informations et des éléments graphiques pour une période donnée.	Annexe #7 p.109
Ordonner l'histoire chronologiquement et par périodes (périodisation)	Amener les élèves à ordonner des événements ou des périodes de manière chronologique.	Annexe #8 p.110

Pratiques	Descriptions	Annexe C
Lignes du temps et schémas chronologiques	Amener les élèves à situer les événements dans le temps et de déterminer les continuités et changements d'une période ou entre des périodes	Annexe #6 p.125
Pratiques	Descriptions	Annexe F
Colorier les périodes historiques	Amener les élèves à isoler les périodes historiques dans lesquelles se trouvent les documents interprétés.	Annexe #14 p.172
Antériorité et postériorité des documents (tableaux comparatifs)	Amener les élèves à réfléchir aux événements ou informations qui se placent avant, pendant ou après des périodes historiques.	Annexe #15-16-17 p.173-175-177
Lignes du temps parallèles	Amener les élèves à se constituer des lignes du temps de plusieurs aspects ou éléments historiques et de les placer en parallèle les unes avec les autres.	Annexe #18 p.179
Identification de repères géographiques (espace)	Amener les élèves à repérer des lieux géographiques importants sur une carte à l'aide de stratégies mnémotechniques.	Annexe #19 p.180
Grille de points cardinaux (espace)	Amener les élèves à identifier ce qui se trouve autour d'un lieu important.	Annexe #20 p.181
Superposition de cartes historiques (espace)	Amener les élèves à comparer les composantes de cartes historiques en les superposant.	Annexe #21 p.182

Tableau 19
Liste générale de pratiques proposées pour *Établir des comparaisons* et *Caractériser une réalité historique*

Pratiques	Descriptions	Annexe B
Aborder le point de vue historique à l'aide de jeux de rôles	Amener les élèves à prendre conscience que leur vision ou leur perspective est différente de celle des acteurs du passé en se mettant dans la peau d'un de ces acteurs.	Annexe #9 p.111
Aborder le point de vue historique à l'aide de la lecture d'une fiction historique.	Amener les élèves à lire un récit de fiction sur une période donnée et les amener à reconnaître les perspectives des acteurs du passé.	Annexe #10 p.112
Aborder le point de vue historique à l'aide de l'écriture d'une fiction historique.	Amener les élèves à rédiger un récit de fiction et les amener à utiliser les perspectives des acteurs du passé à l'aide d'une recherche approfondie sur une période donnée	Annexe #11 p.113
Pratiques	Descriptions	Annexe C
Schéma comparatif	Amener les élèves à comparer les éléments importants d'un événement, d'un fait, d'un concept ou d'une situation historique.	Annexe #7 p.126
Organisateur graphique de construction des concepts	Amener les élèves à organiser les éléments importants d'un concept en vue de les comparer.	Annexe #8 p.127
Les deux approches (inductive et déductive) d'enseignement des généralisations.	Amener les élèves tirer des généralisations de plusieurs situations historiques et de les associer (inductive) ou les amener à valider une généralisation en trouvant des	Annexe #9 p.128

	situations historiques qui lui correspondent (déductive).	
L'approche narrative	Amener les élèves à rédiger un récit historique en utilisant des sources variées afin de représenter une réalité historique.	Annexe #10 p.129
L'approche empathique	Amener les élèves à réfléchir à l'impact d'un acteur historique sur les événements d'une période donnée en faisant ressortir le contexte historique qui peut expliquer ses actions.	Annexe #11 p.130
Pratiques	Descriptions	Annexe F
Description et dégagement d'informations comparées	Amener les élèves à comparer des informations afin d'en tirer une conclusion à l'aide d'un tableau comparatif	Annexe # 22-23-24 p.183-185-187
Débats de groupe (réalisation d'une pancarte)	Amener les élèves à comparer leurs idées et informations à celle des autres sous forme d'un débat.	Annexe # 25 p.189

Tableau 20

Liste générale de pratiques proposées pour *Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences* et *Établir des liens de causalité*

Pratiques	Descriptions	Annexe B
Ligne du temps personnelle	Amener les élèves à retracer les étapes de leurs propres vies et à dégager les causes et conséquences d'événements clés ou les causes de leur situation actuelle.	Annexe #12 p.114
Activité d'enquête sur les causes et conséquences avec fiches.	Amener les élèves à enquêter sur les causes et conséquences d'un événement à l'aide de fiches préconçues.	Annexe #13 p.115

Exploration de l'influence d'une personne et son impact sur l'histoire	Amener les élèves à décrire et reconnaître l'impact d'un personnage historique sur l'histoire d'une période.	Annexe #14 p.116
Confrontation entre les conséquences prévues et les conséquences involontaires	Amener les élèves à comparer leurs prédictions des conséquences et les véritables événements.	Annexe #15 p.117
Poser des questions contre-factuelles	Amener les élèves à saisir la variabilité des conséquences historiques.	Annexe #16 p.118
Création de schémas conceptuels	Amener les élèves à créer un schéma pouvant les aider à saisir les causes et conséquences d'un événement ou d'une période.	Annexe #17 p.119
Pratiques	Descriptions	Annexe C
Organisateurs graphiques heuristiques	Amener les élèves à construire ou compléter un organisateur graphique centré sur un événement, un aspect ou un concept qui inclut ses causes et conséquences	Annexe #12 p.131
Organisateur graphique interrogatif	Amener les élèves à construire ou compléter un organisateur graphique centré sur une question historique (quelle est la cause ou la conséquence)	Annexe #13 p.132
Organisateur graphique inductif	Amener les élèves à construire ou compléter un organisateur graphique centré sur un phénomène ou une situation historique en suggérant des catégories d'éléments	Annexe #14 p.132

L'approche par problèmes	Amener les élèves à répondre à une question et expliquer un problème historique en utilisant la recherche, l'interprétation et la déduction.	Annexe #15 p.133
L'approche hypothéticodéductive	Amener les élèves à répondre à un problème historique par la déduction ou les hypothèses	Annexe #16 p.134
L'approche par la découverte	Amener les élèves à répondre à un problème historique qu'ils formulent eux-mêmes, mais guidé par l'enseignant.	Annexe #17 p.135
L'approche argumentative	Amener les élèves à débattre sur un sujet historique en les invitant à faire une recherche pour trouver des arguments autour d'un sujet donné.	Annexe #18 p.136
Pratiques	Descriptions	Annexe F
Identification simple d'un facteur explicatif ou d'une conséquence	Amener les élèves à établir des faits dans des documents afin de trouver le facteur explicatif ou la conséquence d'un événement avec une aide visuelle	Annexe #26 p.193
Ordre chronologique justificatif	Amener les élèves à justifier comment ces événements sont les causes ou les conséquences d'un autre événement particulier.	Annexe #27 p.195
Tableau de chaîne de causalité	Amener les élèves à préciser et lier trois énoncés historiques à l'aide d'un support visuel.	Annexe # 28-29 p. 197-199
Les bandes dessinées	Amener les élèves à illustrer le récit d'un enchaînement d'événements historiques.	Annexe # 30 p.200

2. OBSERVATIONS SUR LES PRATIQUES PAR REGROUPEMENT D'OPÉRATIONS INTELLECTUELLES

Dans cette partie, il s'agit de mener une synthèse des observations sur les regroupements d'opérations intellectuelles qui ont été faits dès le cadre de référence et que nous avons repris dans le chapitre de présentation et d'interprétation des résultats. À l'aide d'une synthèse globale de toutes les pratiques relevées de cette recherche, inclus dans les tableaux de la partie précédente (17 à 20), nous pouvons dégager des correspondances entre les pratiques provenant d'un côté, des travaux de Seixas, Morton (2013) et Martineau (2010) et de l'autre, des commissions scolaires mentionnées.

1.1 Établir des faits et Mettre en relation des faits

Pour cette première partie du répertoire de pratiques, soit le regroupement constitué d'*Établir des faits* et *Mettre en relation des faits*, nous avons relevé 20 pratiques différentes pour l'ensemble des sources sondées, autant par la recherche universitaire que par le milieu scolaire. À ce titre, il faut noter que les travaux de Seixas, Morton (2013), ainsi que Martineau (2010) ont insisté beaucoup sur l'utilisation des sources et sur la question de « pertinence historique » des documents. Dans leurs ouvrages, nous avons trouvé énormément de pratiques que les enseignants peuvent utiliser pour traiter les documents historiques. Chez Seixas et Morton (2013), l'analyse des sources semble beaucoup plus étoffée. Les documents sont souvent plus substantiels et sont analysés de fond en comble. Les activités proposées par ces auteurs sont souvent centrées sur une seule source et les questions posées gravitent autour d'un sujet particulier illustré par cette source. Martineau quant à lui traite les documents de manière très similaire au milieu scolaire. Par contre, il insiste également sur les techniques de mémorisation (voir exemple ANNEXE C #3, p.122) pour travailler l'acquisition de connaissances. Chose qui n'a pas été relevée dans les pratiques du milieu scolaire.

Cela dit, les pratiques issues du milieu scolaire, pour travailler ce regroupement, constituent la plus grande récolte de tout le répertoire de pratiques. Tel que noté dans le tableau 14, 33 activités ont été créées dans le but de travailler soit *Établir des faits* ou *Mettre en relation des faits*. De ce nombre, nous avons relevé 12 pratiques distinctes. D'une part, il y a les activités de stratégies de lecture et d'interprétation des documents, aidant l'élève à *Établir des faits*. De l'autre, il y a les pratiques contenant des organisateurs graphiques divers qui aident l'élève à travailler les deux opérations intellectuelles mentionnées.

En somme, toutes les pratiques, provenant soit de la recherche universitaire ou soit du milieu scolaire ont le même but : aider les élèves à mieux lire, observer et interpréter les documents historiques, ainsi que les aider à mieux lier et mettre en contexte les documents. Tel que nous avons établi dans la présentation et l'interprétation des résultats, ces compétences sont importantes pour tout travail en histoire. Ces pratiques ont donc le potentiel d'aider les élèves à la maîtrise non seulement des deux opérations intellectuelles de cette partie, mais aussi toutes les opérations intellectuelles.

1.2 Situer dans le temps et dans l'espace et Déterminer des éléments de continuité et des changements

Tel que nous avons vu dans la partie du cadre de référence et revu dans le recensement des pratiques issues du milieu scolaire, les liens entre *Situer dans le temps* et *Déterminer des éléments de continuité et des changements* sont plutôt aisés à faire puisque les deux traitent de chronologie et de périodisation. Le facteur *espace* est rattaché également au *temps* puisqu'il est souvent question pour l'élève de travailler les deux aspects de manière simultanée et aussi de déterminer les changements géographiques dans le temps.

Dans les travaux de Seixas, Morton (2013) et Martineau (2010), les activités de lignes du temps et les pratiques de périodisation sont les plus courantes pour ces

opérations intellectuelles. Les pratiques récoltées du milieu scolaire font également usage de ces pratiques. Seulement, dans la recherche universitaire, nous n'avons trouvé aucune pratique liée à l'espace. Chose que nous avons trouvée dans les activités du milieu scolaire. Ceci s'explique peut-être par le manque d'insistance de la part de Seixas et Morton (2013) sur la question de la géographie historique, puisqu'il n'y a aucune référence à ce sujet dans leur ouvrage. Martineau (2010) quant à lui, ne propose qu'une seule pratique, soit le schéma chronologique. Travailler dans l'espace pour Martineau est relié plus à l'utilisation de « fonds de cartes » ou de « cartes thématiques » (Martineau, 2010, p.240) qu'à des pratiques destinées à une meilleure maîtrise de l'opération intellectuelle *Situer dans l'espace*.

Le répertoire de pratiques propose donc 10 pratiques destinées à aider les élèves à mieux situer les sociétés dans le temps et dans l'espace, ainsi que de rendre compte des continuités et des changements dans une période donnée ou sur plusieurs périodes.

1.3 Établir des comparaisons et Caractériser une réalité historique

Dans les parties précédentes, nous avons énoncé des arguments qui nous permettaient de lier les deux opérations intellectuelles *Établir des comparaisons et Caractériser une réalité historique*. Cela dit, la manière dont les trois parties de ce répertoire traitent les deux opérations possèdent des différences marquées, mais aussi, bien sûr, des points communs qui nous permettent néanmoins de maintenir ce regroupement. D'abord, il est important de souligner que Seixas et Morton (2013) proposent surtout une approche basée sur la « perspective historique », en somme : « Adopter une perspective historique signifie essayer de comprendre les choses comme les gens de l'époque et dans des contextes éloignés » (Seixas et Morton, 2013, p.138). À ce titre, les trois pratiques qu'ils proposent tournent autour du fait de se mettre dans la peau d'un personnage historique pour réussir à tirer des conclusions sur la réalité de leur époque. Il est possible d'*Établir des comparaisons* grâce à cette méthode, mais il est surtout question de *Caractériser une réalité historique*.

Martineau (2010) a une approche mixte. Il mise également sur des pratiques de type « personnelle » ou narrative, mais croit beaucoup également à la schématisation. L'accent est mis sur les activités de généralisation et de conceptualisation pour amener les élèves à comparer des informations pour en dégager des points communs ou divergents. Nous avons récolté cinq activités de cette source et elles permettent de travailler les deux opérations intellectuelles de manière séparée ou simultanée.

Enfin, pour le milieu scolaire, seulement deux pratiques générales ont été tirées du milieu scolaire pour ce regroupement. Par contre, elles possèdent plusieurs déclinaisons. Les tableaux d'informations comparées peuvent servir soit simplement à *Établir des comparaisons* ou à dégager des généralisations afin de *Caractériser une réalité historique*. L'autre pratique, soit les débats (ou création de pancartes), est liée à l'approche plus narrative des chercheurs Seixas, Morton et Martineau.

En tout, 10 pratiques de ce répertoire de pratiques peuvent être utilisées pour travailler ce regroupement d'opérations intellectuelles. Tout dépendant des objectifs des enseignants, il est possible de choisir certaines pratiques plus axées sur l'un ou l'autre des deux opérations ou bien modifier, comme désiré, des pratiques pour mieux cadrer avec les besoins de la classe. Ces pratiques permettent une certaine flexibilité et semblent signifiantes au point de vue historique.

1.4 Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences et Établir des liens de causalité

Le lien tangible entre les deux opérations intellectuelles de cette partie a été tracé de manière claire dans le cadre de référence. Nous constatons que toutes les pratiques proposées dans le cadre de ce regroupement peuvent être utilisées pour n'importe quelle activité qui demande le travail d'une ou l'autre des opérations intellectuelles. Dans les 13 pratiques proposées par Seixas, Morton (2013) et Martineau (2010), nous constatons des approches très similaires. Nous pouvons les regrouper en deux grands types, soit, l'approche schématique ou l'approche explicative. L'approche

schématique propose l'utilisation d'organiseurs graphiques ou chronologiques pour déterminer des liens de cause à effet entre des événements. Le constat de causalité que fera un élève sur un sujet ou un événement historique dépend ici de la visualisation des facteurs qui le compose. Autant Seixas et Morton que Martineau en font usage.

L'approche explicative quant à elle est composée d'une panoplie de pratiques qui semblent toutes très différentes les unes des autres, mais qui sont toutes liées par un même objectif : amener l'élève à expliquer soit des causes, soit des conséquences ou soit une chaîne qui compose un lien de causalité, en effectuant des recherches d'information pour dégager des explications liées à des événements. Seixas et Morton (2013) misent sur le développement de compétences chez les élèves à pouvoir reconnaître la nature causale de l'histoire par le biais d'un questionnement sur l'apport des personnages ou des événements sur des périodes historiques. Parallèlement, Martineau (2010) mise sur un rôle de « détective » historique, amenant les élèves surtout à faire des recherches pour trouver des facteurs explicatifs ou des conséquences.

Les pratiques issues du milieu scolaire sont moins nombreuses (4 pratiques), mais suivent un peu les mêmes approches. D'abord, 3 des 4 pratiques proposées utilisent l'approche schématique. Ici, il s'agit de placer les documents historiques dans les bons canevas d'information (soit en tant que cause ou conséquence). De plus, il peut être question de justifier ou de préciser leur place dans un schéma. Il est à noter que les schémas sont généralement plus simples que ce que proposent Seixas, Morton et Martineau puisque la quantité d'information à y mettre est moins importante. Pour la dernière pratique, il s'agit de la bande dessinée. Cette dernière nous rappelle l'approche explicative, puisqu'il s'agit de créer une histoire. Néanmoins, elle pourrait aussi se trouver dans une approche schématique étant donné sa nature graphique et relativement ordonnée.

En tout, nous trouvons dans notre répertoire de pratiques 17 pratiques proposées pour aider les élèves à *Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences et Établir des liens de causalité*.

3. EXEMPLE D'USAGE DU RÉPERTOIRE DE PRATIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES EN HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AU PREMIER CYCLE

En guise de finalité à cette recherche, il est proposé de répondre à notre objectif principal, c'est-à-dire, trouver des pratiques pour les opérations intellectuelles qui peuvent être utilisées au premier cycle du secondaire. À ce titre, nous trouvons important de tenter de planifier les moments d'apprentissage des pratiques liés aux notions d'apprentissage exigées au premier cycle. Pour cela, nous avons construit des tableaux dans lesquels nous utiliserons directement la progression des apprentissages du cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté du premier cycle (Gouvernement du Québec, 2010) afin de choisir les opérations intellectuelles qui pourraient être travaillées pour chaque partie de module. Cette planification des apprentissages contient les notions essentielles que les élèves doivent avoir apprises jusqu'à la fin du cycle. Ces notions peuvent être reliées directement à des opérations intellectuelles puisque les parties de modules utilisent un vocabulaire qui rend explicite leur utilisation. Par exemple, dans la deuxième partie du module sur la sédentarisation des humains, on énonce que l'élève doit : « Situer, sur une carte du monde, la région du Croissant fertile où des peuples commencent à se sédentariser ainsi que d'autres foyers de sédentarisation » ainsi que « Situer, sur une ligne du temps, la période néolithique » (Gouvernement du Québec, 2010, p.6). Il est donc clair que ce qui est demandé est de *Situer dans le temps et dans l'espace*. Nous pouvons donc assumer que les pratiques proposées dans le tableau 18, constituées de pratiques pour *Situer dans le temps et dans l'espace* et *Déterminer des éléments de continuité et des changements* peuvent fonctionner pour cette partie.

Trois limites importantes sont à noter concernant cette proposition. D'abord, elle ne tient pas compte des réalités diverses des milieux d'enseignements. Évidemment, beaucoup d'enseignants trouveront que cette proposition ne tient pas compte de leur contexte. Ensuite, cette proposition n'a jamais été testée. Le but de cette recherche n'a jamais été d'être une panacée pour les difficultés concernant

l'enseignement des opérations intellectuelles, mais bien d'être un outil pour amener des pistes de solutions à ces difficultés. Enfin, nous pensons qu'il est important que les élèves se familiarisent d'abord avec des stratégies d'analyse documentaire, donc qu'il est important de prévoir ces moments d'apprentissage avec les élèves.

Comme cette partie serait trop longue pour un essai, il est question de proposer des tableaux de planifications pour quatre des 12 modules en histoire, dont deux de première secondaire et deux de deuxième secondaire. Les quatre tableaux se retrouvent en annexe de cet essai. (ANNEXE G, p.202)

CONCLUSION

Notre contexte scolaire nous a amenés à nous questionner sur l'enseignement des opérations intellectuelles dans le cadre du cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Plus particulièrement, nous avons cherché à connaître des pratiques qui pourraient aider les élèves du premier cycle à mieux maîtriser les opérations intellectuelles en situation d'apprentissage ou en évaluation.

Cette recherche était donc centrée sur le développement d'un répertoire de pratiques portant sur le développement des opérations intellectuelles. Un outil qui pourra servir de repère aux enseignants qui désirent améliorer l'apprentissage de leurs élèves en histoire. À ce titre, nous avons mené deux recherches distinctes pour trouver les pratiques qui constituent ce répertoire. D'abord, nous avons effectué une recherche de la documentation universitaire. Plus précisément, deux ouvrages importants qui sont considérés comme des références dans le milieu de l'enseignement de l'histoire au Québec, soit : *Les six concepts de la pensée historique* de Peter Seixas et Tom Morton (2013) et *Fondement et pratique de l'enseignement de l'histoire à l'école* de Robert Martineau (2010). Nous avons ensuite établi des liens entre les opérations intellectuelles et les modèles d'apprentissage de l'histoire ou de la pensée historique proposés par ces auteurs.

Enfin, nous avons effectué une recherche dans les milieux scolaires pour recueillir de nouvelles pratiques qui pourraient se distinguer de celles issues des deux ouvrages précédents. En constatant quelques différences, mais beaucoup de correspondances entre les pratiques du milieu de la recherche universitaire et celles du milieu scolaire, nous sommes en mesure de reconnaître l'apport important des deux milieux à notre répertoire de pratiques. Malgré sa nature plutôt synthétique, ce répertoire de 65 pratiques peut permettre d'aider les élèves à mieux interpréter des documents ou à utiliser des organisateurs graphiques et d'autres outils pour faire des liens importants en vue de leur travail des huit opérations intellectuelles.

Nous sommes maintenant au fait que beaucoup de pratiques existent afin d'aider nos élèves à maîtriser les opérations intellectuelles, ces dernières pouvant parfois être ardues pour les élèves au secondaire, surtout au premier cycle. Dans le contexte cité dans la première partie de cette recherche, nous avons soulevé les difficultés de la classe dite « régulière » ainsi que le manque de temps pour voir toutes les notions prévues au programme d'histoire au premier cycle. Cette recherche ne constitue pas une panacée à la question de l'enseignement des opérations intellectuelles. D'abord, puisque nous n'avons pas été en mesure de tester les pratiques récoltées et ensuite, parce que nous n'avons pas été en mesure de nous entretenir longuement avec leurs artisans, c'est-à-dire, les conseillers pédagogiques. Cet essai constitue néanmoins un point de départ intéressant pour les enseignants qui cherchent à améliorer le rendement de leurs élèves. Également, avec la proposition de planification de la dernière partie de cet ouvrage, il est à souhaiter que les enseignants puissent optimiser leur temps d'enseignement en collant les pratiques issues de notre répertoire avec les notions essentielles de la progression des apprentissages en histoire.

Enfin, il est aussi important de mentionner la question du développement professionnel du chercheur. Cette recherche nous a permis non seulement de vivre une expérience unique de recherche en lien avec les objectifs du programme de la maîtrise en enseignement au secondaire, mais également de faire un lien entre la recherche universitaire et les défis du milieu scolaire. Au terme de ce travail important, nous souhaitons que notre répertoire de pratiques, bien qu'embryonnaire et imparfait, réponde tout de même à des besoins très actuels, que ce soit au point de vue de la pratique du chercheur lui-même, ou au point de vue de l'enseignement de l'histoire au secondaire de manière générale. Idéalement, elle remplira le vide pédagogique vécu par beaucoup d'entre nous : combiner les opérations intellectuelles avec l'enseignement parfois lourd des notions essentielles exigées par le Ministère de l'Éducation afin de favoriser la réussite des élèves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Boulet, A. (2007). *Enseigner les stratégies d'apprentissage au primaire et au secondaire*. Montréal : Éditions Saint-Martin

Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. Thèse de doctorat en éducation. Montréal : Université de Montréal.

Boisier-Michaud, S. et Morneau, M-J. (2017) *Cent activités pour travailler les opérations intellectuelles*. Site téléaccessible à l'adresse : <<http://bit.ly/AQEUS203>> Consulté le 20 avril 2018

Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Thèse de doctorat en éducation. Québec : Université Laval.

Goulet, G. (2014). *Rapprochements entre les opérations intellectuelles du MELS et les six concepts de la pensée historique de Seixas et Morton (2013)*. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.thenhier.ca/fr/content/rapprochements-entre-les-operations-intellectuelles-du-mels-et-les-six-concepts-de-la-pensee>> Consulté le 18 janvier 2017

Gouvernement du Québec (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire 1^{er} et 2^e cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation des loisirs et du Sport.

Gouvernement du Québec (2010). *Précisions sur les opérations intellectuelles*. Québec : Ministère de l'Éducation des loisirs et du Sport.

Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (1^{er} cycle)*. Québec : Ministère de l'Éducation des loisirs et du Sport.

Gouvernement du Québec (2010) *Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté (1^{er} cycle)*. Québec : Ministère de l'Éducation des loisirs et du Sport.

Laville, C. (1979). Place et rôle de l'enseignement de l'histoire, principalement dans l'enseignement secondaire, pour la formation de l'homme du XXe siècle. *Bulletin de la SPHQ*, 17(2), 30-35.

Laville, C. (2010). L'histoire enseignée au Québec, l'histoire enseignée au Canada : 1995 et 2010. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*. Hiver. 22-27.

Lefrançois, D et Demers, S. *Recoupements et disjonctions entre le Programme de formation de l'école québécoise, domaine de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (HEC) au secondaire et les Benchmarks of Historical Thinking (BHT)*. Ottawa : Université d'Ottawa

Marquis, M. (2014). *Enseignement de l'histoire: l'approche par compétences en prend pour son rhume*. *La Tribune* (Sherbrooke). Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.lapresse.ca/la-tribune/actualites/201402/28/01-4743445-enseignement-de-lhistoire-lapproche-par-competences-en-prend-pour-son-rhume.php>> Consulté le 15 juillet 2017.

Martel, V. (2014). Lire et interpréter des documents écrits en histoire. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p.163-178). Montréal : Éditions Multimondes.

Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*. Thèse de doctorat en éducation. Québec : Université Laval

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal : L'Harmattan

Martineau, R. (2010). *Fondement et pratique de l'enseignement de l'histoire à l'école*, Québec : Presses de l'Université Laval

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.

Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie*. Anjou : Les Éditions CEC.

Richard, J.-C. (2005). 3QPOC: une grille d'analyse. *Traces*, 43(2), 12-13.

Seixas, P. (1996). Conceptualizing growth in historical understanding. In D. Olson et N. Torrance (dir), *Education and Human Development* (p. 764-783). London: Blackwell

Seixas, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. Vancouver: University of British Columbia.

Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal : Modulo.

Service national du Réseau éducation collaboration innovation technologie (RÉCIT) univers social (s.d.). Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.recitus.qc.ca/>> Consulté le 20 avril 2018.

Tutiaux-Guillon, N. (2003). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique : l'exemple français. In N. Tutiaux-Guillon et D. Nourrisson (dir), *Identités, Mémoires, Conscience historique* (p.27-42). Saint-Étienne : Université de Saint-Étienne.

ANNEXE A : EXEMPLE DE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES

1

Mettre en relation des faits

Comment faire?

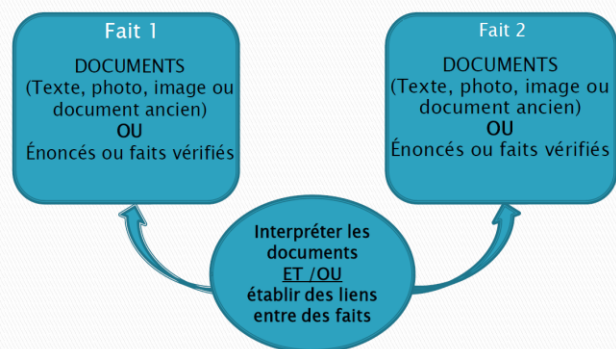
2

Qu'est-ce que mettre en relation des faits?

Illustrer une affirmation
OU
Associer des documents ou des énoncés à des faits qui leur sont apparentés

3

Qu'est-ce que : mettre en relation des faits?



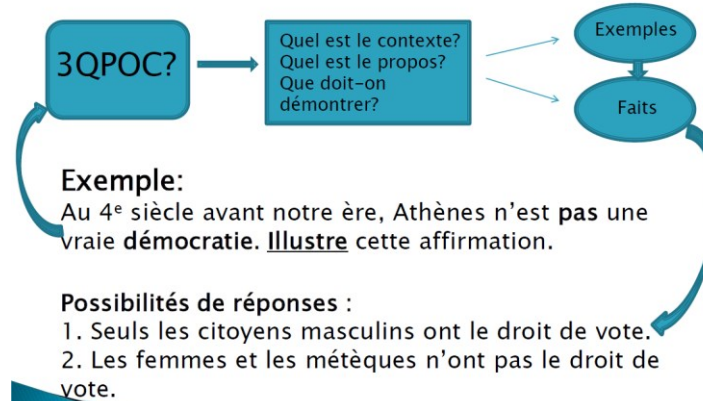
4

Types de questions lors d'une évaluation

1. Illustrer correctement une affirmation
2. Associer correctement un ou des faits à des énoncés (ou inverse)
3. Associer correctement un ou des faits à des documents (ou inverse)

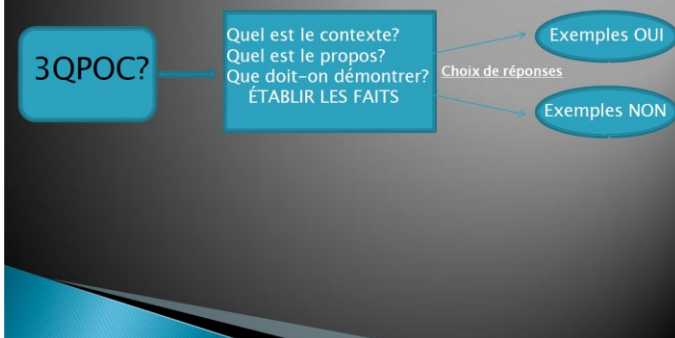
5

1. Illustrer correctement une affirmation



6

2. Associer correctement un ou des faits à des énoncés (ou inverse)



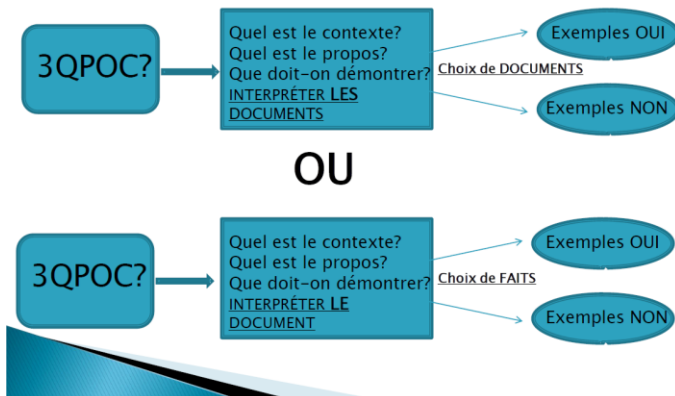
7

Exemple: Associer correctement les droits et devoirs qui se rapportent à chaque groupe athénien.
(Lire textes ESPACE-TEMPS p. 104–106 pour répondre)

Groupe	DROITS		DEVOIRS		
	DROIT DE VOTE	DROIT DE PROPRIÉTÉ	DÉFENSE DE LA CITÉ	PAIEMENT D'IMPÔTS	ÉDUCATION D'ENFANTS
Citoyens athéniens	X	X	X	X	
Femmes de citoyens			X	X	X
Métèques					
Esclaves					

8

3. Associer correctement un ou des faits à des documents (ou inverse)



9

Exemple: Quel document représente un édifice moderne inspiré de l'architecture grecque?

Réponse : ☒

ANNEXE B

PRATIQUES PROPOSÉES PAR SEIXAS ET MORTON (2013) POUR L'ENSEIGNEMENT DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES

#1- Analyse ton croquis sur la pertinence historique

Réponds aux questions ci-dessous afin de déterminer les critères utilisés pour décider quels événements, quelles personnes ou quels changements sont les plus pertinents historiquement.

1. Des événements célèbres et des gens de pouvoir figurent-ils dans ton croquis ? Ou ce croquis porte-t-il plutôt sur la vie ordinaire de la plupart des gens ?
2. Ce croquis fait-il référence à des nations ou à des pays ?
3. Ton croquis porte-t-il sur des préoccupations locales, nationales ou internationales ?
4. Certains de tes choix présentent-ils de grands changements historiques ?
5. Les éléments choisis ont-ils changé la vie des gens ?
6. Si tu faisais partie de ton croquis, où te placerais-tu par rapport aux autres éléments ? Explique ton choix.
7. Ton croquis raconte-t-il une histoire ? Si oui, quel est le message de cette histoire ?
8. D'après tes réponses aux questions 1 à 7, quelles raisons ou quels critères t'ont permis de décider des éléments à inclure dans ton croquis ?

Reproduction autorisée © Groupe Modulo inc., 2013

Les six concepts de la pensée historique

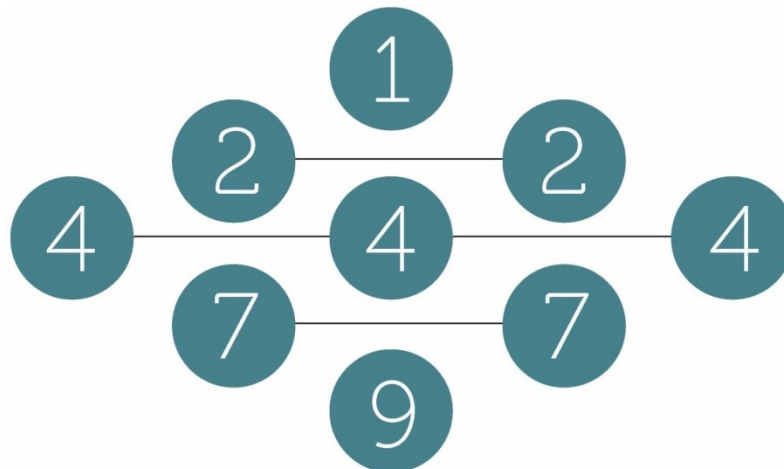


#2 - Classer les thèmes d'un module d'apprentissage

Donnez aux élèves une liste de thèmes traités dans le prochain module d'apprentissage. Demandez-leur de s'appuyer sur leur connaissance de la période ou du sujet pour classer les thèmes du plus pertinent au moins pertinent historiquement selon le critère « entraîne une transformation », puis de justifier leurs choix. Affichez l'énoncé du repère pour leur permettre de le consulter. Les élèves peuvent accomplir cette tâche individuellement ou en petits groupes.

Variante : Diagramme hiérarchique

Formez des dyades et donnez à chaque élève une enveloppe contenant une brève description de neuf événements, personnes ou changements abordée dans le prochain module. Demandez aux groupes de les classer par pertinence historique dans un losange comme celui-ci-dessous.



L'élément le plus pertinent doit être placé en haut du diagramme, les autres placés sur les étages différents jusqu'au moins pertinent en bas. Une fois le classement terminé, placer les élèves en groupes de six pour qu'ils puissent discuter et réunir leurs réponses. Enfin, chaque groupe de six explique leur classement au reste de la classe.

Tiré de Seixas et Morton (2013, p. 28-29)

#3 - Enterrer les chaînes

Lis les extraits ci-dessous du livre *Bury the Chains (Enterrer les chaînes)*, d'Adam Hochschild⁸. Pendant ta lecture, réfléchis à ce que chaque extrait t'apprend de nouveau sur l'histoire du mouvement abolitionniste.

1. *Étrangement, dans une ville [Londres, Angleterre] où un événement ou une personne célèbre est commémoré par une plaque bleu et blanc à chaque coin de rue, il n'y en a aucune à cet endroit. Tout ce qu'on y voit... ce sont des immeubles à bureaux quelconques et bas, un vieux pub et, à cet endroit précis au 2, George Yard, un grand immeuble en verre et acier. Il ne reste rien de l'imprimerie et de la librairie qui se trouvaient là autrefois.*
2. *À la fin du XVIII^e siècle, plus des trois quarts des gens vivaient dans l'esclavage ou le servage. Cette époque était l'apogée du commerce et près de 80 000 Africaines et Africains enchaînés et entravés étaient entassés sur des vaisseaux négriers et transportés vers le Nouveau-Monde chaque année...*
3. *Ceci est l'histoire de la première vague avant-gardiste de la campagne [pour abolir l'esclavage]... L'histoire commence vraiment en Angleterre où, pendant des années, les abolitionnistes américains ont cherché l'inspiration. Ils ont finalement eu suffisamment de preuves pour montrer que l'abolition de l'esclavage, une tâche colossale, était réalisable. S'il fallait dater avec précision le début de cette croisade, on fixerait la fin de l'après-midi du 22 mai 1787, quand 12 hommes déterminés se sont assis dans l'imprimerie au 2, George Yard.*
4. *Les abolitionnistes britanniques étaient choqués par ce qu'ils avaient fini par apprendre sur l'esclavage et le commerce des esclaves. Ils avaient la profonde conviction de vivre une époque remarquable qui verrait la fin de ces deux atrocités dans le monde. Comme tous ceux qui se lancent dans une telle bataille, ils ont découvert que l'injustice ne disparaît pas si facilement. Cependant, leur passion et leur optimisme sont encore contagieux et pertinents à notre époque, alors que, dans de nombreux endroits du monde, l'égalité des hommes et des femmes demeure utopique.*
5. *Le mouvement abolitionniste est un jalon historique pour une autre raison... Les esclaves et les peuples assujettis se sont rebellés plusieurs fois au cours de l'histoire, mais cette campagne en Angleterre était sans précédent : un grand nombre de personnes s'indignaient pendant plusieurs années pour lutter en faveur des droits d'autrui. Et le plus étonnant, c'est qu'il s'agissait des droits de personnes d'une autre couleur, sur un autre continent.*

VOCABULAIRE

un ou une abolitionniste : militant du mouvement contre l'esclavage et le commerce des esclaves

le servage : condition des paysans obligés de donner une part de leurs récoltes en échange du droit de cultiver la terre ou, dans une société féodale, personne attachée à une terre et soumise au pouvoir d'un seigneur

une apogée : le point

Hochschild, A., *Bury the Chains : Prophets and Rebels in the Fight to Free an Empire's Slaves*, New York, Houghton Mifflin, 2005.

#4 - Évaluer deux interprétations de la bataille de la crête de Vimy

Deux interprétations historiques

Voici des extraits de deux sources secondaires écrites par des spécialistes très réputés sur la bataille de la crête de Vimy. Leurs conclusions sont très différentes.

Tout d'abord, sur le site Internet du Musée canadien de la guerre, l'historien Tim Cook fait, sur cette bataille, les commentaires suivants :

VOCABULAIRE

redoutable : qui est à craindre

la propagande : information, qu'elle soit vraie ou non, mise en circulation dans un but précis

Bon nombre d'historiens et d'auteurs considèrent la victoire canadienne à Vimy comme un moment déterminant pour le Canada, celui où le pays sortit de l'ombre de la Grande-Bretagne et se sentit capable de grandeur. C'est à ce moment que les soldats canadiens ont acquis la réputation de troupes redoutables et efficaces²⁹.

Ensuite, dans le journal *The Globe and Mail* du 7 avril 2007, le journaliste Michael Valpy a écrit sur cette même bataille le texte suivant :

[La bataille de la crête de Vimy] a joué un rôle négligeable sur l'issue de la guerre. Les Canadiens ont subi le même nombre de victimes et ont connu de plus grands succès stratégiques dans d'autres batailles, comme Amiens ou Passchendaele. Si les Français ou les Britanniques, plutôt que les troupes canadiennes, avaient repoussé les Allemands de la crête de Vimy, l'histoire aurait probablement oublié cet événement. Cependant, au fil des années, la propagande canadienne – car on ne peut appeler cela autrement – a balayé la participation des officiers, des tacticiens, de l'artillerie, et même l'aide de l'infanterie britannique³⁰.

Corroborer les sources

Si tu étais un historien qui essaie de déterminer quelle interprétation s'approche le plus de la vérité, tu devrais consulter des sources primaires, comme celles présentées sur les **FR 2.2b** et **FR 2.2c**.

1. Toi et ton groupe, lisez à voix haute les deux interprétations ci-dessus et discutez de leurs différences.
2. Deviens un historien. Choisis une des sources de la **FR 2.2b** ou de la **FR 2.2c** et analyse-la à l'aide des « Questions pour examiner les sources », sur la **FR 2.2c**. (Chaque membre du groupe doit choisir une source différente.) Ton but personnel est d'utiliser ta source pour aider ton groupe à déterminer laquelle des deux interprétations est la plus crédible.
3. Quand chacun a rédigé ses réponses, lisez à tour de rôle au reste du groupe la source que vous avez choisie, puis votre texte.

²⁹ Cook, Tim, *La bataille de la crête de Vimy, 9-12 avril 1917*, Musée canadien de la guerre, 2004, mise à jour 2012, [en ligne].

³⁰ Valpy, Michael, « Vimy Ridge : The making of a myth », *The Globe and Mail*, 27 avril 2007, [en ligne].

#5 - Remettre en contexte la photographie d'une équipe de hockey



Figure 2.12 L'équipe de hockey du pensionnat indien de La Tuque a participé à un tournoi pendant le Carnaval de Québec, en février 1967. Le photographe était Marcel Laforce.

VOCABULAIRE

une assimilation :
processus d'intégration
d'un groupe minoritaire
dans la culture dominante

Le pensionnat indien se trouve dans la ville de La Tuque, une municipalité d'environ 12 000 habitants située à près de 170 km au nord de Trois-Rivières, au Québec. L'école a été dirigée par l'Église anglicane jusqu'en 1969, puis par le gouvernement fédéral, mais plusieurs enseignants anglicans sont restés. Les élèves, presque tous des Cris venant de petits villages, vivaient à l'école.

De 1883 à 1996, il y avait au Canada beaucoup de pensionnats indiens comme celui de La Tuque. Bon nombre de ces écoles étant sous-financées, la nourriture y était de mauvaise qualité et manquait parfois. Les vêtements étaient miteux et inadaptés pour l'hiver. La formation des enseignants était insuffisante. On interdisait d'y parler les langues autochtones, décourageait les pratiques culturelles et qualifiait la culture euro-canadienne de supérieure. Certains élèves sont sortis de l'école avec un diplôme, des compétences utiles et de bons souvenirs. Mais la plupart ont gardé de mauvais souvenirs et ils sont nombreux à avoir souffert d'agressions physiques, sexuelles et mentales.

1. Quel contexte décrit ce bref récit ?
2. De quelle façon ces précisions sur le contexte viennent-elles confirmer, élargir ou contredire ton interprétation de la photo ?

#6 - Quel est ce pays ?

Partie 1 : On est en 1867. Il faut deviner quel pays est décrit à l'aide des indices ci-dessous.

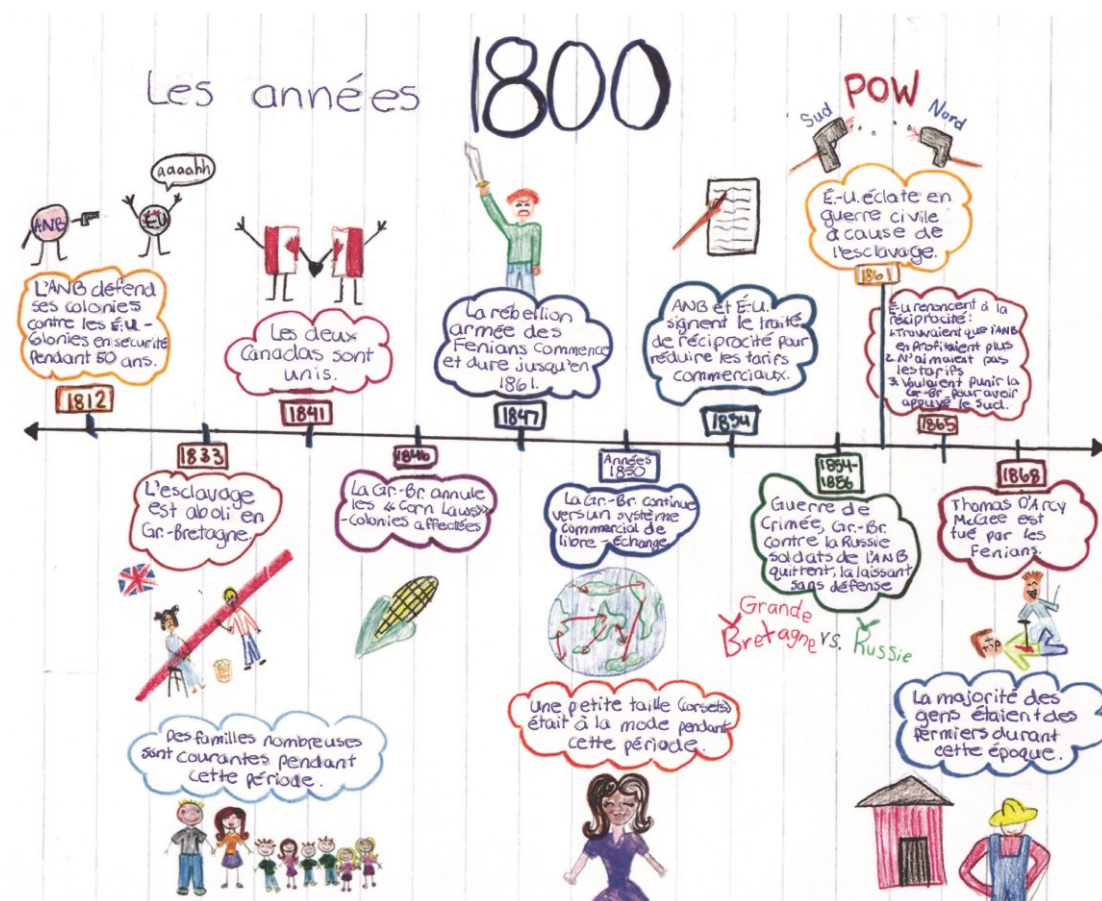
1. Ce pays nouvellement indépendant est une démocratie basée sur un régime parlementaire.
2. La majeure partie de l'économie dépend du secteur primaire comme la foresterie, la pêche et l'agriculture. Les moyens de transport permettent de sillonner le pays.
3. La population et l'économie connaissent une croissance rapide. Au cours des dix dernières années, la population a augmenté d'un tiers, principalement grâce à l'immigration.
4. La majorité de la population anglophone compte aussi une minorité importante de Francophones et beaucoup de membres des Premières Nations et de Métis.
5. Les sports d'hiver sont populaires. Le sport national est un sport d'été : la crosse.
6. Ce pays a, au sud, un puissant voisin doté d'une armée importante.

Partie 2 : On rejoue, mais avec de nouveaux indices. On est toujours en 1867. Il faut deviner quel pays est décrit à l'aide des indices ci-dessous.

1. Le travail des enfants est courant dans ce pays, et des enfants d'à peine huit ans travaillent pour faire vivre leur famille, en particulier dans les usines de vêtements et de chaussures.
2. La discrimination envers les minorités raciales et les femmes est très répandue. Par exemple, les femmes et certaines minorités n'ont pas le droit de vote.
3. La violence est courante, en particulier pendant les périodes d'élections. La loi autorise un homme à battre sa femme et ses enfants s'il n'utilise pas une force excessive.
4. Les richesses sont très inégalement distribuées dans ce pays. Une étude portant sur une des grandes villes montre que les 40 % les plus pauvres de la population ne gagnent que 1 % des revenus.
5. L'espérance de vie est inférieure à 50 ans dans ce pays. La mortalité infantile (la mort des enfants de moins de 1 an) est de 20 %. Les épidémies sont courantes.
6. Les rues des villes puent. Elles sont pleines d'ordures pourrissantes et d'excréments de milliers de chevaux, vaches et cochons. Presque toutes les toilettes sont extérieures et situées dans les jardins, qui abritent aussi des poulets, des cochons et même du bétail.
7. La consommation d'alcool est élevée : en moyenne, chaque homme, femme et enfant boit 27 litres d'alcool fort et de bière chaque année.
8. Dans ce pays, 40 % des enfants ne sont pas scolarisés, et la plupart des citoyens apprennent à lire à la maison ou au travail.
9. Le nombre moyen d'enfants par famille est de sept.

Toutes les données sont tirées de Conrad, M., Finkel, A., et Jaenen, C., *History of the Canadian people*, 2 vol., Toronto, Copp, Clark, Pitman, 1993.

#7 - Lignes du temps améliorées



#8 - Les grands événements de l'histoire du travail au Canada¹⁹

E Plusieurs Premières Nations de la vallée du Saint-Laurent et de la région des Grands Lacs vivaient de l'agriculture. Elles pratiquaient la chasse, la pêche et la cueillette. Elles savaient faire des médicaments, construire des maisons, des bateaux et d'autres objets technologiques. Certaines vivaient dans des villes de 2 000 habitants.	D Les Européens ont adopté les technologies des Premières Nations, en particulier pour le transport et l'habillement. De leur côté, celles-ci ont utilisé les objets en métal comme les haches et les mousquets. Le poisson a d'abord attiré les nouveaux arrivants, mais ils se sont ensuite lancés dans la traite des fourrures avec les Premières Nations.	G Les nouveaux arrivants français ont cultivé les basses terres du Saint-Laurent et le territoire entourant la baie de Fundy. La plupart étaient fermiers ou ouvriers agricoles, d'autres étaient propriétaires terriens (appelés <i>seigneurs</i>), prêtres et religieuses, marchands et artisans
B La Nouvelle-France a étendu son commerce de fourrure presque partout en Amérique du Nord. L'armée et l'agriculture fournissaient aussi des emplois. On construisait des navires et on travaillait le fer.	A La conquête de la Nouvelle-France n'a pas beaucoup affecté la vie quotidienne des Canadiens et des Premières Nations. Mais le commerce de la fourrure est passé dans les mains de la Compagnie de la Baie d'Hudson et celle du Nord-Ouest, contrôlées par les Britanniques.	F Les nouveaux arrivants ont défriché des terres agricoles dans le Haut-Canada (au sud de l'Ontario). Les femmes tiraient le maximum des objets de la maison, comme le savon, les bougies et les vêtements, tandis que les hommes défrichaient et cultivaient les terres.
C Les gens ont commencé à se déplacer vers les villes qui croissaient rapidement pour travailler dans des usines, comme des manufactures de chaussures, ou des brasseries dans l'est du Canada.	K Un nombre croissant d'immigrants est parti cultiver du blé dans les Prairies, ou en Colombie-Britannique pour travailler dans la foresterie, les mines et la pêche. Des membres des Premières Nations et des Métis travaillaient aussi dans les nouvelles industries.	L Les hommes, les femmes et les enfants travaillaient en usine de longues heures pour de faibles salaires et dans des conditions dangereuses. Les syndicats ont commencé à représenter les ouvriers et à exiger l'amélioration des salaires et des conditions de travail.
I Les gouvernements ont voté des lois pour réduire le nombre d'heures de travail, améliorer les conditions de travail et réglementer le travail des enfants.	J Les gouvernements ont conçu des programmes pour assurer le bien-être global des travailleurs, comme la retraite, l'assistance sociale, l'assurance-emploi et l'assurance-maladie.	H La plupart des travailleurs se sont tournés vers des emplois tertiaires, plus dans les villes et moins dans les fermes. La population active comptait autant de femmes que d'hommes.

¹⁹ Toutes les données sont tirées de Conrad, M., Finkel, A., et Jaenen, C., *History of the Canadian people*, 2 vol., Toronto, Copp, Clark, Pitman, 1993.

#9 – Organiser un jeu de rôle

Pour organiser un jeu de rôle, divisez la classe en petits groupes et décrivez l'exercice. Assurez-vous que les élèves comprennent qu'ils doivent se baser sur des éléments de preuve pour élaborer leur rôle, en effectuant des recherches sur le contexte historique et leur personnage, et ce, pour rendre leur interprétation la plus exacte et plausible possible.

- Mettez les élèves en garde contre les interprétations stéréotypées. Même s'ils ont bien saisi la perspective et le contexte, au moment de jouer leur rôle, ils pourraient accentuer les manières ou la façon de parler de leur personnage. En règle générale, interdisez-leur de s'exprimer avec un accent.
- Laissez aux élèves assez de temps et de ressources pour se préparer et s'entraîner. Corrigez les inexactitudes, soit pendant la rédaction du scénario, soit après la présentation.
- Au besoin, donnez à l'avance une liste de questions et discutez-en après la présentation du jeu de rôle :
 1. Quelles valeurs ou idées de son époque X reflétait-il ?
 2. Pour cet événement, en quoi la vision de X différait-elle de celle de Y. Pourquoi ?
 3. Quelles étaient les différences entre les croyances de X et de Y et qu'est-ce qui les explique ?
 4. Cette reconstitution du passé était-elle plausible ?
 5. Quels autres choix plausibles X aurait-il pu faire ?
 6. Dans la présentation, avez-vous eu du mal à comprendre certaines opinions ou actions des personnages ?
 7. Les capacités à représenter diverses perspectives sont-elles toujours limitées, même si les recherches sont soigneusement effectuées ?
 8. Que devrions-nous chercher à apprendre d'autre ?
 9. Que nous apprend ce processus sur l'histoire ?

Tiré de Seixas et Morton (2013, p. 161)

#10 – Comment lire une fiction historique

Choisir un récit qui, sans être complètement réaliste (éléments de fiction), dépeint de manière assez juste le contexte de la période étudiée.

Questions à poser aux élèves :

1. Qu'est-ce qui fait de ce texte un bon récit historique portant sur la période étudiée?
2. Comment les personnages nous aident-ils à mieux comprendre la société de l'époque?
3. Quelles autres options avaient les personnages, compte-tenu de l'époque et du contexte?
4. Quel pouvait être le point de vue de l'auteur de cette histoire?
5. De quel autre point de vue cette histoire pouvait-elle être racontée?
6. Que suggère cette histoire sur la société à l'époque du récit (c'est-à-dire si on traite ce récit de fiction comme une source primaire)?
7. Cette histoire est-elle exacte? Plausible?
8. À quel point exactitude historique est-elle importante dans ce récit de fiction?
9. De quelles façons cette histoire aide-t-elle à mieux comprendre le passé, contrairement à d'autres types de sources?
10. Que nous apportent d'autres sources que ce récit de fiction historique ne nous offre pas?

Tiré de Seixas et Morton (2013, p. 157)

#11 - Comment rédiger une fiction historique

Les règles de base à respecter pour rédiger une fiction historique

- À moins de consigne contraire, tu peux inclure des personnages inventés. Cependant, les conditions de vie de ces personnages et les événements principaux doivent être conformes aux faits historiques. Effectue des recherches pour inclure des faits dans ton récit et y présenter des perspectives exactes.
- Un bon récit de fiction historique décrit plus que des événements. Explique comment tes personnages ont vu ces événements d'après leur point de vue historique.
- Tu dois convaincre tes lecteurs de la réalité de tes personnages. Donne-leur de la profondeur. Les raisons de leurs actions et de leurs croyances peuvent être complexes, voire contradictoires.
- Tu n'es pas obligé d'être d'accord avec les croyances de tes personnages. Tu dois simplement représenter ces croyances avec exactitude.

Des questions à se poser quand on rédige une fiction historique

- Comment puis-je utiliser la langue et les dialogues pour recréer la période historique de façon authentique ?
- Comment puis-je créer des personnages authentiques, avec des points de vue qui reflètent l'endroit et l'époque ?
- Ai-je des éléments de preuve qui appuient effectivement les croyances ou les actions de mes personnages ?
- Quelles autres options mes personnages auraient-ils pu avoir, dans ce contexte et à cette époque ?
- Quel est mon point de vue ?
- Quel autre point de vue aurais-je pu adopter pour écrire mon récit ?
- Mon histoire ou mon poème est-il exact et plausible ?
- De quelles façons mon histoire ou mon poème aide-t-il à mieux comprendre le passé, contrairement aux autres sources ?

#12 – Quel chemin ai-je parcouru?

Dans cette activité, les élèves réfléchissent aux événements de leur vie qui ont menés à leur situation actuelle. Ensuite, ils essaient d'entrevoir les conséquences possibles liées au fait qu'ils se trouvent à cet endroit, à ce moment.

1. Demandez aux élèves de tracer une croix au centre de leur feuille et d'inscrire «présent» dessous la ligne verticale.
2. Demandez-leur d'énumérer diverses décisions ou actions qui les ont menés à cet endroit, à ce moment précis. D'abord, avec des causes immédiates (ex : cloche de l'école), ensuite avec des causes à court terme (ex : emploi du temps) et enfin, avec des causes à long terme (ex : année scolaire précédent ou déménagement). Demandez-leur d'inscrire tout cela à gauche de la croix.
3. Invitez-les à trouver des causes ou influences sous-jacentes ayant influencé leurs décisions ou leur actions (ex : lois sur l'éducation). Ils devraient les inscrire sur la ligne.
4. Amenez les élèves à imaginer des conséquences de leur présence en classe. Demandez-leur de citer quelques possibilités à mettre à droite sur la ligne.
5. Poussez les élèves à réfléchir à la façon dont les causes et conséquences interagissent dans l'histoire, en s'appuyant sur des exemples précis de leur propre ligne du temps.

Tiré de Seixas et Morton (2013, p.117)

#13 - Champlain et le changement

En 1611, Ochasteguain et d'autres chefs de la Confédération huronne acceptent une alliance avec les Français et donnent à Champlain un <i>wampum</i> , ce qui est une forme de contrat. Les Algonquins, les Micmacs et les Montagnais (Innus) s'allient aussi aux Français.	Pendant les attaques de 1649 contre les Wendats (Hurons), les Haudenosaunees (Iroquois) torturent et exécutent des missionnaires jésuites, comme Jean de Brébeuf, qui vivaient chez les Wendats.
Les Français n'acceptent de troquer des armes à feu qu'avec les peuples des Premières Nations devenus chrétiens.	Jean de Brébeuf devient un martyr pour les catholiques. Il est canonisé en 1930 (c'est-à-dire qu'il est reconnu comme étant un saint) et devient l'un des saints patrons du Canada.
De 1647 à 1649, dans une série d'attaques, les Haudenosaunees (Iroquois) massacrent les Wendats (Hurons). Les Hurons qui survivent fuient leur territoire de Wendake (Huronie).	Beaucoup de membres des Premières Nations meurent de maladies européennes, dont la variole. Les peuples qui ont des contacts rapprochés avec les nouveaux arrivants, comme les Wendats (Hurons), sont particulièrement touchés.
Plus tard, les explorations de Champlain et ses activités commerciales se développent et forment un grand réseau français de traite des fourrures partout en Amérique du Nord. Les négociants en fourrures français finissent par atteindre l'embouchure du Mississippi au sud et les montagnes Rocheuses à l'ouest.	Sous la pression de la France, Champlain envoie des missionnaires chrétiens répandre la foi catholique auprès des Premières Nations.
Champlain explore la région des Grands-Lacs, maintenant l'Ontario, ainsi que l'état de New York actuel, et en dresse des cartes exactes.	Champlain encourage les mariages entre Français et membres des Premières Nations, disant : « Nos fils marieront vos filles et, ensemble, nous deviendrons un seul peuple. »
Au départ, les Premières Nations refusent de changer de religion, mais, avec le temps, beaucoup se convertissent au christianisme et abandonnent leurs croyances traditionnelles.	La nation des Métis est née des mariages qui ont eu lieu pendant le commerce de la fourrure entre Français et membres des Premières Nations.
Champlain envoie vivre chez les Wendats (Hurons) de jeunes Français appelés « coureurs des bois ». Il les pousse à apprendre la langue wendate ainsi qu'à vivre et à se déplacer dans ce nouveau pays.	À partir de 1609, les Haudenosaunees (Iroquois) deviennent les ennemis des Français. Ils se lancent dans une guerre contre les Français qui dure par intermittence pendant 150 ans.

Mettre les fiches en lien de cause-conséquences

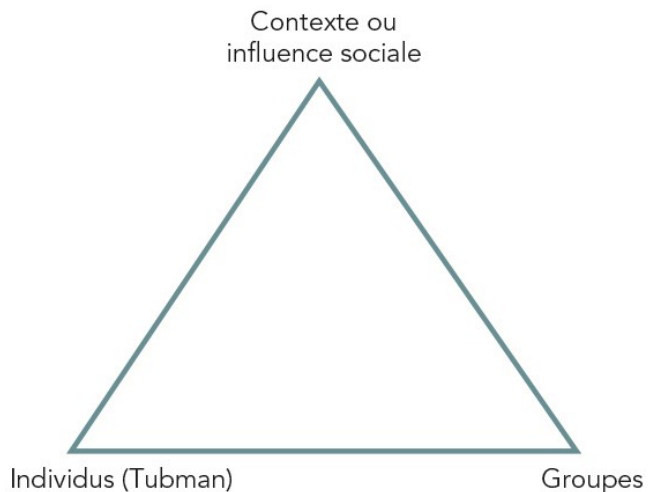
D'après des informations tirées de Hackett, F. D., *Champlain's Dream*, New York, Simon and Schuster, 2008 ; et de Conrad, M., Finkel, A., et Jaenen C., *History of the Canadian People*, vol. 1, Toronto, Copp, Clark, Pitman, 1993.

#14 - Harriet Tubman a-t-elle fait l'histoire ?

Les individus influencent le cours de l'histoire. Les groupes de personnes aussi. En arrière-plan, le contexte représente le décor des événements qui se déroulent. Lequel de ces trois éléments influence le plus le cours de l'histoire ? À quel point chacun influence-t-il les autres ?

Prenons l'exemple d'Harriet Tubman, surnommée « Moïse » de son vivant. On l'appelait ainsi parce qu'on la comparait au personnage biblique ayant conduit les Juifs hors d'Égypte, où ils étaient tenus en esclavage. Dans quelle mesure ses actions ont-elles fait l'histoire ? Le chemin de fer clandestin lui-même ou d'autres groupes ont-ils eu davantage d'influence ? Qu'en est-il des grandes forces sociales en jeu comme l'économie, la guerre, les lois et la religion ? Le contexte a-t-il influencé les actions de Tubman ? Les actions de Tubman ont-elles influencé le contexte ?

Les réponses varieront selon l'événement auquel tu penses. Par exemple, disons que tu analyses l'**événement 1** : Tubman échappe elle-même à l'esclavage. Tu décides que cet événement historique a eu lieu grâce à une combinaison de ses propres efforts et de ceux du petit groupe qui l'a aidée. Pour représenter ta réponse, inscris « 1 », quelque part entre les sommets « Individus » et « Groupes ». Si tu penses que Tubman représente le facteur principal, inscris « 1 » plus près du sommet « Individus ».



Maintenant, examine ces deux autres événements historiques en lien avec Harriet Tubman :

Événement 2 : Le nombre d'esclaves qui fuient au Canada augmente après 1850.

Événement 3 : L'abolition de l'esclavage aux États-Unis.

1. Avec un collègue de classe, étudiez ces deux événements historiques. Portez une attention particulière aux facteurs de causalité.
2. Détermine dans quelle mesure chaque événement a été le résultat des efforts de Tubman, de ceux d'un groupe, ou la conséquence du contexte. Détermine si les conditions influencent les actions des gens ou inversement. Inscris « 2 » et « 3 » sur le diagramme ci-haut pour montrer les facteurs qui, selon toi, ont influencé chaque événement. À côté du triangle, écris les raisons de tes choix. Prépare-toi à expliquer ton raisonnement à ton partenaire et au reste de la classe.

#15 - De l'or ! Et ensuite ?

Le 16 août 1896, un prospecteur américain appelé George Carmack, sa femme tagish appelée Kate Carmack (Shaaw Tláa), le frère de cette dernière Skookum Jim (Keish), ainsi que leur neveu Tagish Charlie (Káa Goox) passaient au sud de la rivière Klondike, au Yukon. Alors qu'ils se trouvaient près d'un ruisseau, l'un d'eux a remarqué quelque chose qui brillait dans l'eau. Ils avaient trouvé de l'or, en couches épaisses entre des blocs de pierre, comme des tranches de fromage dans un sandwich. Après avoir dansé de joie, ils ont pris une décision commune : ils allaient revendiquer ce terrain et l'exploiter.

Tâche 1

Lis le paragraphe ci-dessus, puis dresse une liste des conséquences que ces quatre personnes voulaient voir se produire et auxquelles elles s'attendaient sans doute après avoir pris leur décision. Réfléchis aux éléments suivants :

- **conséquences à court terme** : Que pensaient-ils et voulaient-ils sans doute voir se produire dans leurs vies personnelles immédiatement après la revendication de ce terrain ?
- **conséquences à moyen terme** : Que pensaient-ils et voulaient-ils sans doute voir se produire dans les mois qui ont suivi le début de l'exploitation de la mine ?
- **conséquences à long terme** : Que pensaient-ils et voulaient-ils sans doute voir se produire dans les années suivantes ?

Tâche 2

1. Relis ta liste de conséquences.
 - Surligne chaque conséquence qui s'est réellement produite.
 - Trace un X devant chaque conséquence qui ne s'est pas produite.
 - Si tu ne sais pas si une conséquence s'est produite, inscris un point d'interrogation devant.
2. Relis la section « Les conséquences de la découverte de l'or dans le Klondike », qui débute à la page 132. Raye chaque conséquence que les quatre chercheurs d'or avaient prévue et voulue, selon toi. Souligne chaque conséquence qui, d'après toi, n'était ni voulue ni prévue.
3. Réfléchis à la question d'enquête donnée au début de l'activité.
 - Quels étaient les rêves de fortune et quelle était la réalité ?
 - En quoi ton raisonnement a-t-il changé ?

*Ensuite, lis l'histoire ci-dessous qui raconte la situation réelle (dans Seixas et Morton, 2013)

28 Basé sur Gray, C., *Gold Diggers : Striking It Rich in the Klondike*, Toronto, HarperCollins, 2010 ; Berton, P., *Klondike : The Last Great Gold Rush 1896- 1899*, Toronto, Anchor Canada, 1972 ; Porsild, C., *Shaaw Tláa (Kate Carmack)*, Dictionnaire biographique du Canada, 2000, [en ligne].

#16 – Questions contrefactuelles en classe

S'il est question de passer un certain temps à réfléchir à une question contrefactuelle, celle-ci doit proposer aux élèves un scénario probable, c'est-à-dire basé sur des décisions ou des événements qui auraient pu facilement pu se produire, par exemple : «Et si Guillaume n'avait pas conquis l'Angleterre ?» ou «Et si Martin Luther avait été brûlé sur le bûché ?»

Si vous voulez qu'une question contrefactuelle serve de ligne directrice pour un module d'enseignement, présentez cette question au début du module, comme pour toute autre question d'enquête. Demandez aux élèves de donner dès le début, une réponse courte. Assurez-vous qu'ils se rendent compte que leur compréhension est pour l'instant limitée. Pour donner une réponse plus complète, ils doivent avoir une bonne connaissance des événements historiques et de la relation entre les causes. Leur réponse doit remplir certains critères : être plausible, être complète et être appuyée sur des preuves et un raisonnement sensé.

(Les questions contrefactuelles peuvent être utilisées également dans le cadre d'une évaluation)

Tiré de Seixas et Morton (2013, p. 126)

#17 - La disparition des bisons (schéma conceptuel)

But : Avec ton équipe, tu vas construire un schéma conceptuel sur la disparition des troupeaux de bisons dans les Prairies au XIX^e siècle.

1. Lis la liste de sujets ci-dessous. Ils ont tous, de près ou de loin, un lien avec la disparition des troupeaux de bisons. Lis aussi les verbes de connexion.
2. Un membre de l'équipe écrit le sujet principal, c'est-à-dire « la disparition des bisons », au milieu d'une grande feuille de papier. Ensuite, notez les autres sujets un peu partout autour du sujet principal, en laissant beaucoup d'espace entre eux.
3. Chaque membre de l'équipe choisit une couleur de marqueur. Avec le tien, trace des lignes entre les sujets reliés, selon toi. Près de chaque ligne, place un verbe de connexion établissant le lien entre ces sujets (tu peux aussi utiliser d'autres verbes que ceux figurant sur cette feuille). Tous les membres de l'équipe tracent des lignes et placent des verbes en même temps. Posez-vous des questions mutuellement et discutez de vos décisions pendant la réalisation de l'exercice.

Sujets :

gouvernement américain	gouvernement canadien	fusils à longue portée
chasseurs professionnels	loi du Saint-Laurent	
chemin de fer	équipes de construction du chemin de fer	
Premières Nations	Métis	pemmican sécheresse réserves
rébellion du Nord-Ouest, 1885	prairie	bétail armée canadienne
commerce du cuir	terres cultivées	
nouveaux arrivants	armée américaine	
Gabriel Dumont Louis Riel	John A. Macdonald	
abri et nourriture	marché	traités disparition des bisons

Suggestions de verbes de connexion :

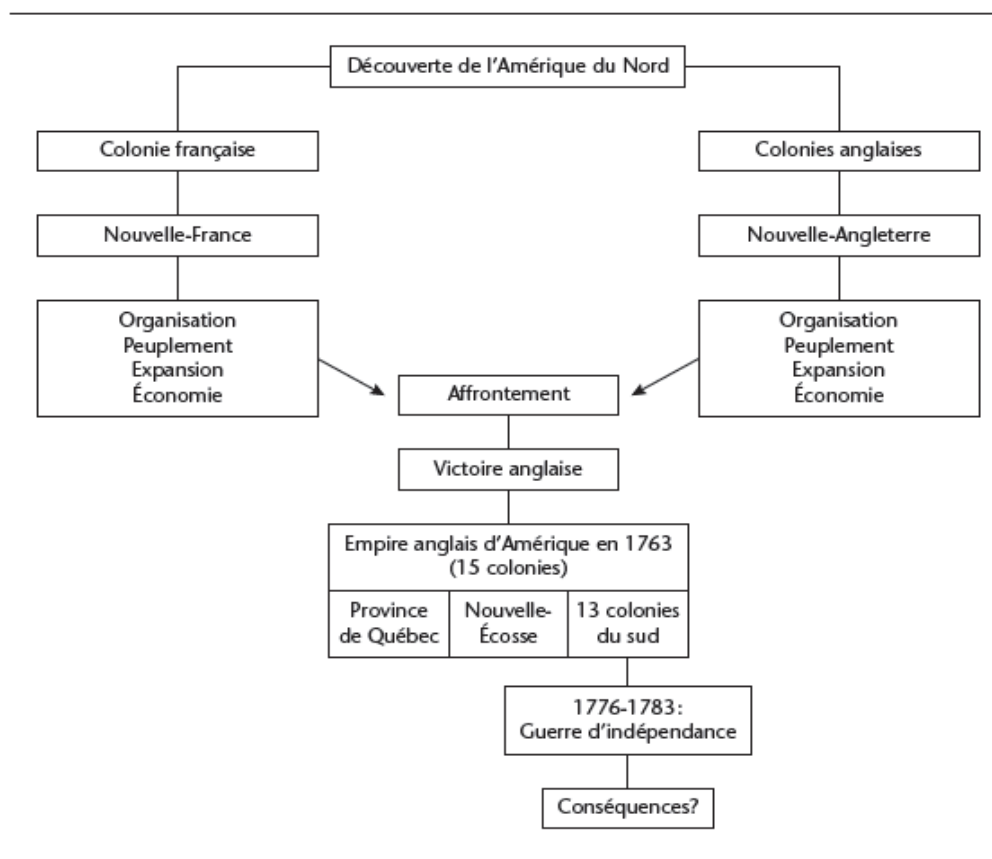
a mené à	a causé	a été une cause sous-jacente de	a résisté à
a été un facteur de	a eu pour résultat		
a contribué à	a aidé	a vaincu	
a fait empirer	a soutenu	s'est opposé à	a négocié
a encouragé	a attiré	a combattu	a contrôlé
a utilisé	a fait pression sur	a facilité	

ANNEXE C

PRATIQUES PROPOSÉES PAR MARTINEAU (2010) POUR L'ENSEIGNEMENT DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES

#1 – Stratégie du préorganisateur

FIGURE 6.1
UN EXEMPLE DE PRÉORGANISATEUR



Tiré de Martineau (2010, p. 142)

#2 – Grille de prise de notes

TABLEAU 6.4
LA GRILLE DE PRISE DE NOTES

<i>Christophe Colomb</i>	
Idées principales	Faits à l'appui
Qui était-il?	Italien Travaillait pour le roi Ferdinand et la reine d'Espagne, Isabelle de Castille Né en 1451 Mort en 1506
Motifs de ses voyages	Commerce Construire un empire Trouver la route vers l'Orient
Premier voyage	En 1492 Trois bateaux : <input type="checkbox"/> <i>Niña</i> <input type="checkbox"/> <i>Pinta</i> <input type="checkbox"/> <i>Santa María</i> A visité les îles : <input type="checkbox"/> Résultats : <input type="checkbox"/> Or des Incas <input type="checkbox"/> Découverte du tabac
Deuxième voyage	...
...	
...	

Tiré de Martineau (2010, p.145)

#3 – Cartes mnémotechniques – *flash cards*

LA TECHNIQUE DES *FLASH-CARDS* (Aylwin, 1992)

Préparation

- Écrire un nom, un fait, un mot, etc., sur un côté d'une fiche 5 cm × 7 cm.
- À l'endos, écrire la description ou la question qui lui est associée.

Session de mémorisation

- Repassez les fiches plusieurs fois, jusqu'à ce que vous commenciez à répondre correctement aux items.
- Puis, testez-vous, en mettant dans une pile les réponses correctes, et, dans une autre, les incorrectes.
- Prenez une pause de 5 ou 10 minutes.

Première révision

- Repassez plusieurs fois la pile de réponses incorrectes. Puis, testez-vous une autre fois en ayant réinséré les incorrectes dans le paquet initial.
- Relisez les items incorrects jusqu'à ce que vous les ayez mémorisés.

Révision le lendemain

- Révisez la série de fiches au complet.
- Puis, testez-vous plusieurs fois.

Révision à la fin de la semaine

- Révisez la série de fiches au complet.
- Puis, testez-vous plusieurs fois.

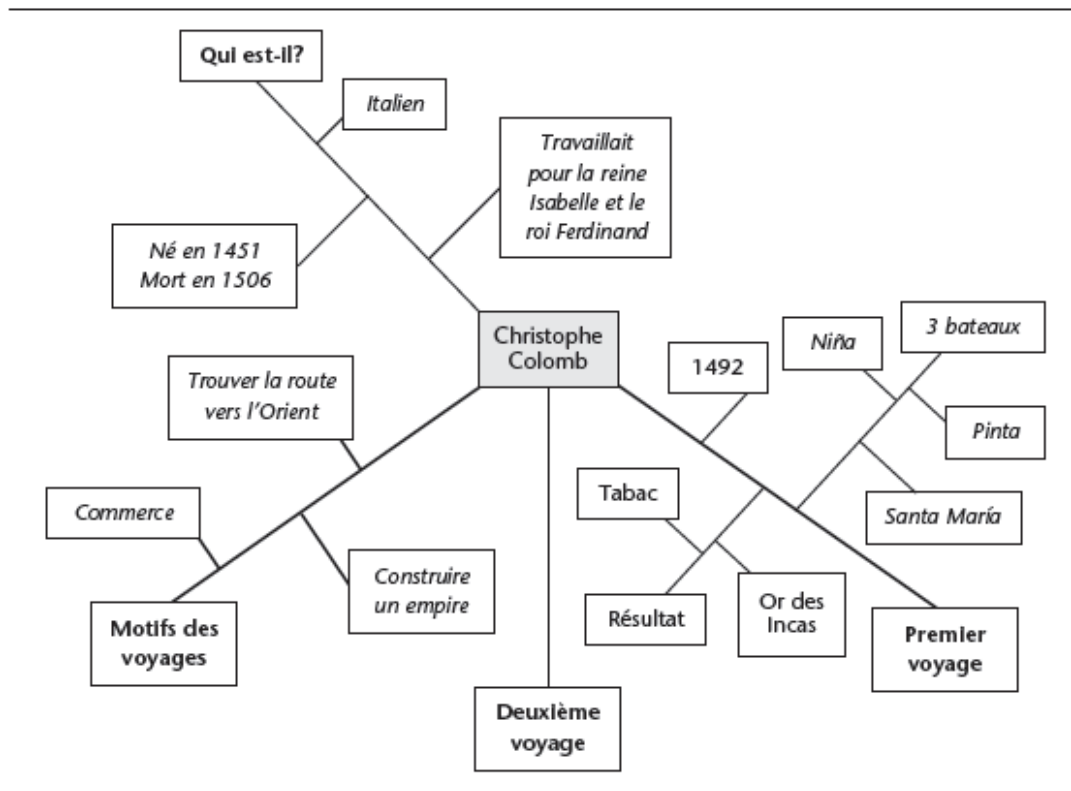
Révision à la fin du mois

- Révisez la série de fiches au complet.
- Puis, testez-vous plusieurs fois.

Tiré de Martineau (2010, p.147)

#4 – Toile arborescente

FIGURE 6.2
LA TOILE ARBORESCENTE



Tiré de Martineau (2010, p.146)

#5 – Procédure d'analyse documentaire (exemple)

LA MISE EN VALEUR DES RÉGIONS AURIFÈRES PAR SÉTHI I^{er}

« En ce jour, Sa Majesté inspectait le désert, à côté des montagnes [les avancées de la falaise arabique] lorsque son cœur désira voir les mines d'or d'où était extrait l'or fin. Après qu'il fut monté et qu'il eut reconnu les lits desséchés de nombreuses rivières, il fit halte sur le chemin pour délibérer avec son cœur. Et Sa Majesté dit: "Combien est pénible le chemin sans eau! Comment les voyageurs peuvent-ils subsister? [...] Je vais d'abord me renseigner sur leurs besoins, puis je créerai pour eux un bras d'eau, afin qu'ils reprennent vie". » (D'après le témoignage d'un scribe contemporain de Séthi I^{er}. Cité p. 21 dans le manuel de 6^e, Magnard, 1996.)

1. Lis le texte sans oublier le titre et ce qui le suit.
2. Qui a écrit ce texte?
3. Quand?
4. De quelle sorte de texte s'agit-il?
5. Séthi I^{er} était pharaon...
 - Qu'est-ce qu'un pharaon?
 - Quand Séthi I^{er} a-t-il régné? (Tu peux consulter un dictionnaire pour trouver la réponse.)
6. Situe le règne de Séthi I^{er} sur la ligne du temps de ton cahier d'histoire (variante: sur la ligne du temps fournie avec l'exercice).
7. Quel problème le pharaon découvre-t-il?
8. Quelle est sa réaction?
9. Existe-t-il d'autres témoignages de cet événement pour confronter ou compléter celui-ci? Tente d'en trouver un et compare-le.

Tiré de Martineau (2010, p. 209)

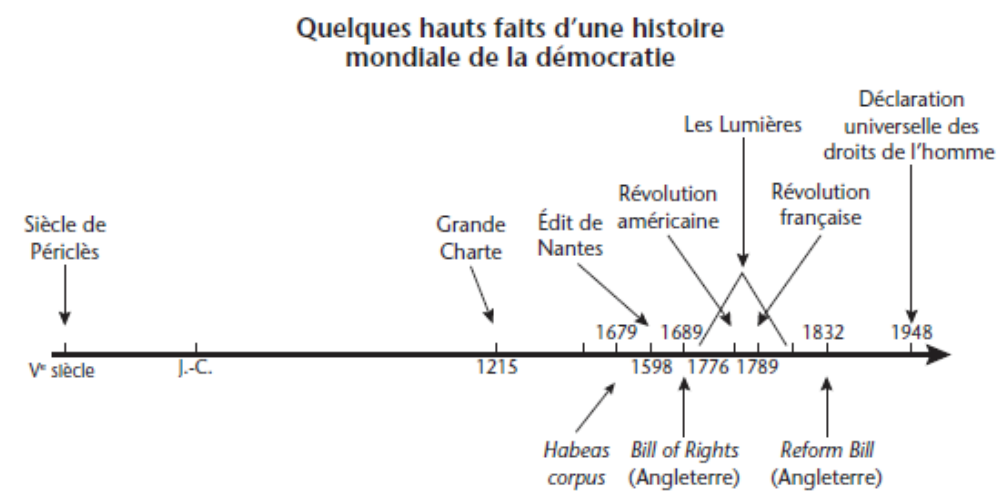
#6 – Lignes du temps (ou schéma chronologique)

b) Le schéma chronologique

Ce type de schéma organisateur permet la mise en ordre chronologique d'événements ou de périodes relatives à une question ou à une situation historique à l'étude. Ainsi, comme le souligne le programme de formation, « apprendre à interpréter et à réaliser une ligne du temps est essentiel en histoire et éducation à la citoyenneté. La ligne du temps permet de fixer des repères, d'établir une chronologie, de se donner une vue d'ensemble des réalités sociales dans le temps et de saisir, entre autres, des éléments de continuité et de changement, des similitudes et des différences » (MELS, 2007, p. 88). En voici un exemple.

FIGURE 6.5

LA LIGNE DU TEMPS

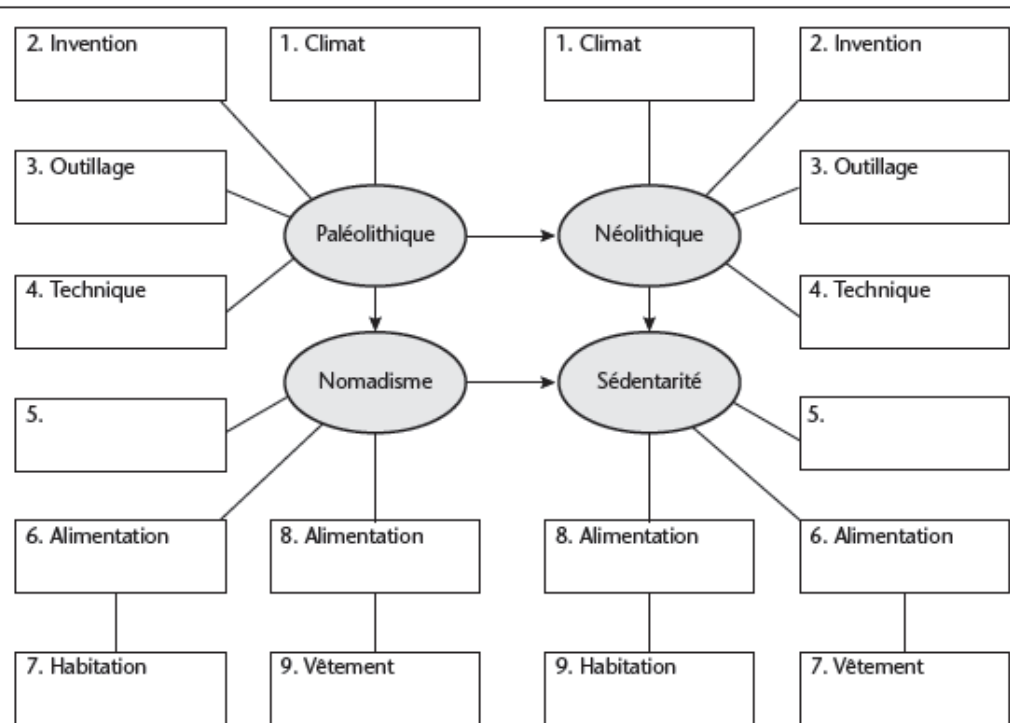


Tiré de Martineau (2010, p. 151)

#7 – Schéma comparatif

FIGURE 6.4

UN EXEMPLE D'ORGANISATEUR COMPARATIF



- Réchauffement de la terre = feu = élevage = grotte = agriculture
- cueillette = polissage de la pierre = déplacement continu
- lieu fixe = métal = tissage = vannerie, poterie = pierre taillée, biface
- cabane, hutte = glaciation = dessins sur les murs = fourrures = chasse.

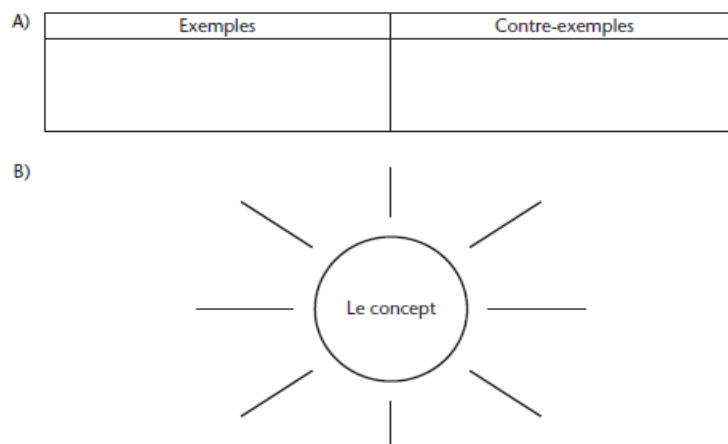
Source: G. Forget et D. Langlois (1994). *Une clé pour l'histoire. Guide d'apprentissage en histoire générale, 2^e secondaire*, Montréal, GFD éditions, p. 36.

Tiré de Martineau (2010, p.150)

#8 – Organisateur graphique de construction des concepts

FIGURE 6.13

ORGANISATEUR GRAPHIQUE ET CONSTRUCTION DES CONCEPTS (I)



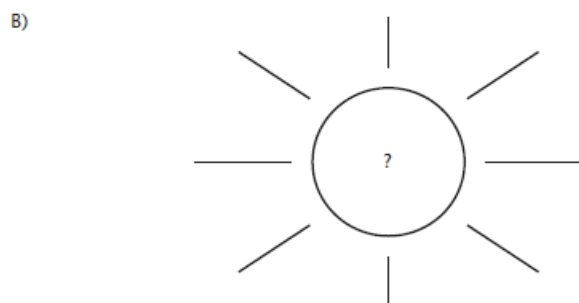
Source: J. Destrempe (2000). *L'effet des organisateurs sémantiques sur l'apprentissage des concepts en classe d'histoire au secondaire*, Mémoire de maîtrise en éducation (inédit), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

FIGURE 6.14

ORGANISATEUR GRAPHIQUE ET CONSTRUCTION DES CONCEPTS (II)

- A) Donner des exemples et des contre-exemples afin que les élèves découvrent les attributs essentiels, puis le concept.

Exemples	Contre-exemples



Source: J. Destrempe (2000). *L'effet des organisateurs sémantiques sur l'apprentissage des concepts en classe d'histoire au secondaire*, Mémoire de maîtrise en éducation (inédit), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Tiré de Martineau (2010, p.158-159)

#9 –Les deux approches (inductive et déductive) d'enseignement des généralisations

TABLEAU 6.6

DEUX APPROCHES D'ENSEIGNEMENT DES GÉNÉRALISATIONS

Inductive	<p>Partir d'exemples et en tirer un énoncé généralisable que l'on tentera par la suite de valider en tentant de l'appliquer à plusieurs autres situations semblables.</p> <p>Exemple: Soumettre aux élèves quelques documents décrivant l'interdépendance économique dans diverses sociétés du passé (p. ex., Rome et l'Égypte durant l'Antiquité; le bourg et le fief au Moyen Âge; les autochtones et les habitants de la Nouvelle-France; l'Angleterre et les colonies américaines au XVIII^e siècle, etc.). Demander aux élèves, en équipes, de tenter de dégager, de l'examen de ces diverses situations, un énoncé potentiellement généralisable. Après une mise en commun, faire la critique des diverses propositions, dégager un consensus sur un énoncé généralisable et demander aux élèves d'apporter ultérieurement d'autres exemples de cette généralisation, trouvés dans d'autres sociétés du passé ou du présent.</p>
Déductive	<p>Partir d'une proposition ou d'un énoncé, et tenter de la valider en l'appliquant à plusieurs situations qui se ressemblent.</p> <p>Exemple: Soumettre aux élèves l'énoncé suivant : « Les dictateurs accèdent généralement au pouvoir à la faveur d'une crise. » Demander aux élèves de vérifier la validité de cet énoncé en examinant à l'aide d'une recherche à la bibliothèque ou sur l'Internet jusqu'à quel point cet énoncé est généralisable. L'enseignant peut par la suite renforcer la valeur de cette généralisation en donnant d'autres exemples.</p>

Tiré de Martineau (2010, p.162)

#10 – L'approche narrative

TABLEAU 6.14

L'APPROCHE NARRATIVE (I) : VERS LA CONSTRUCTION D'UN « RÉCIT HISTORIQUE »

Modèle	Syntaxe
Présenter le thème d'étude et inviter les élèves à lire un extrait d'un roman historique évoquant ce thème. Bien présenter le roman comme un récit de fiction.	<i>Identification d'un thème d'étude</i>
Suggérer que le thème ou une question à son propos soit abordé comme le font les historiens, c'est-à-dire en se basant sur des documents, en tentant d'élaborer un « récit historique ».	<i>Problème posé</i>
Présenter deux documents relatifs à cette situation historique montrant des perspectives opposées. Les élèves sont invités à procéder ultimement à la construction d'un récit à partir de l'analyse de ces deux documents après en avoir fait la critique et l'analyse historique.	<i>Documentation</i>
Les élèves examinent d'abord la nature rhétorique de chaque document. Ils doivent considérer en quoi deux documents de nature différente peuvent influencer la description des événements rapportés. Pour ce faire, ils sont aidés par des notes biographiques sur les auteurs distribuées par l'enseignant. Ils doivent d'abord expliquer quel genre d'individu est l'auteur à la lumière des notes biographiques. Puis, induire en quoi cela peut influencer ce qu'il a écrit à propos d'un événement dans lequel il est impliqué.	<i>Critique de sources</i>
Puis, les élèves sont invités à examiner le contenu de chaque document. En fait, ils interviewent chaque auteur à travers son document pour déceler sa perspective et les informations qu'il donne sur le sujet à l'étude. Ils font en fait la critique de source.	<i>Corroboration Collecte d'informations</i>
Puis, les élèves sont invités à contextualiser les deux points de vue à l'aide d'autres sources d'informations.	<i>Contextualisation Collecte d'informations</i>
Demander aux élèves de construire un récit descriptif et/ou interprétatif plausible en lien avec les objectifs poursuivis ou la question formulée au début, à la lumière de leur démarche.	<i>Synthèse: proposition d'un récit « final »</i>
Leur demander de décrire les étapes de la démarche qu'ils viennent de faire. Échanger avec eux sur les grandeurs et les limites du récit historique.	<i>Objectivation</i>

Tiré de Martineau (2010, p.180)

#11 – L’approche empathique

TABLEAU 6.13

L’APPROCHE « EMPATHIQUE » : « CAN YOU EMPATHIZE WITH NEVILLE CHAMBERLAIN ? »

Modèle	Syntaxe
Présentation d’un dilemme mettant en cause un ou des personnages du passé: Ex: Pourquoi Neville Chamberlain, premier ministre britannique, a-t-il décidé d’apaiser Hitler en signant un traité avec lui en septembre 1938, acceptant de ce fait l’annexion des Sudètes par l’Allemagne en échange de la paix?	<i>Problème historique</i>
<p>Avant de pouvoir aborder la question centrale, les élèves doivent disposer de connaissances contextuelles et chronologiques de la période en cause : le professeur présente la période historique.</p> <p>Les élèves se divisent en équipes et recherchent des données contextuelles chacune dans des sources différentes autour des points suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les effets sociaux, politiques et économiques de la Première Guerre mondiale. 2. Les termes du traité de Versailles, le rationnel qui le sous-tendait, et la réaction de l’Allemagne à ce traité. 3. Les événements clés de l’ascension d’Hitler au pouvoir en Allemagne. 4. La mise sur pied et l’efficacité de la Ligue des Nations durant les années 1920 et 1930. 5. Les événements clés de la politique extérieure d’Hitler et les raisons pour lesquelles ce dernier attaquait constamment le traité de Versailles 6. Les raisons pour lesquelles les grandes puissances de l’époque (USA, Angleterre, France, URSS) suivaient une politique d’isolation ou cherchaient la paix durant les années 1920 et 1930. 	<i>Présentation du contexte général de l’époque Recherche en équipes de données contextuelles (Chaque équipe doit produire un rapport de deux pages pour les autres élèves de la classe et présenter un rapport oral de cinq à dix minutes résumant les trouvailles de l’équipe.)</i>
Le professeur remet aux équipes des documents d’époque. Celles-ci doivent décider, après analyse des documents, si elles approuvent ou non la décision de Chamberlain et pourquoi. Discussion en plénière sur les documents et les décisions de chaque équipe.	<i>Analyse et interprétation de documents historiques</i>
À partir des informations recueillies, les équipes doivent trouver cinq arguments pour ou contre la décision de Chamberlain de poursuivre sa politique d’apaisement. Discussion finale en plénière.	<i>Construction d’une argumentation supportant les conclusions auxquelles on est arrivé</i>

Tiré de Martineau (2010, p.177)

#12 – Organismes graphiques heuristiques

FIGURE 6.8

L'ORGANISATEUR GRAPHIQUE HEURISTIQUE (I)

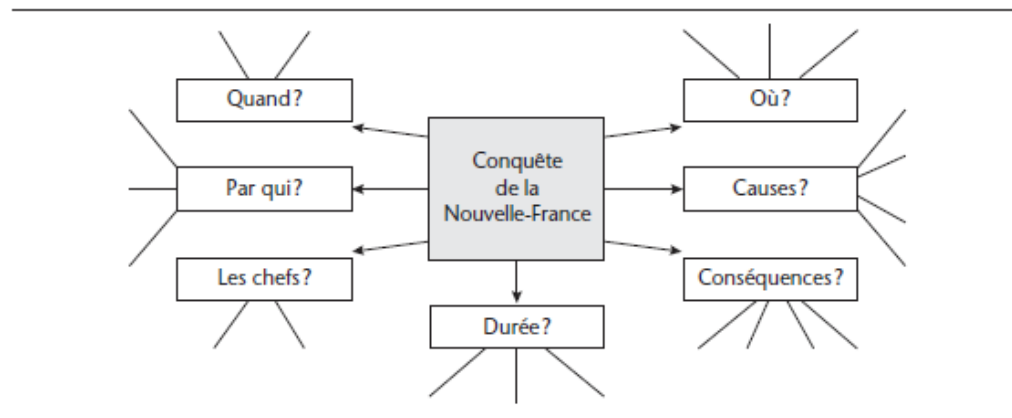
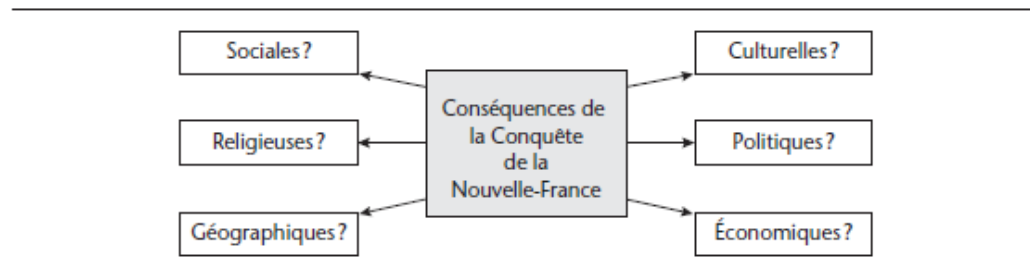


FIGURE 6.9

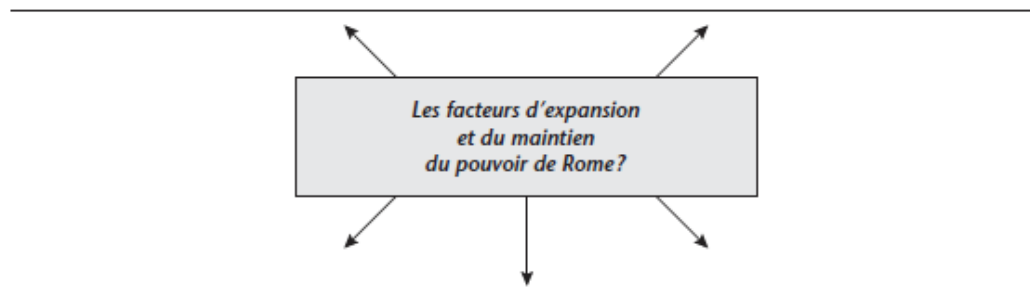
L'ORGANISATEUR GRAPHIQUE HEURISTIQUE (II)



Tiré de Martineau (2010, p.153)

#13 – Organisateur graphique interrogatif

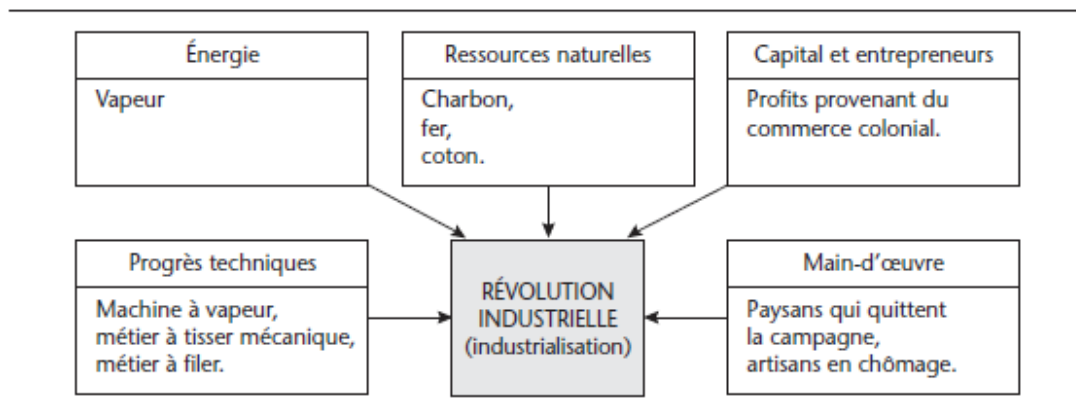
FIGURE 6.6
L'ORGANISATEUR GRAPHIQUE INTERROGATIF



Tiré de Martineau (2010, p.152)

#14 – Organisateur graphique inductif

FIGURE 6.7
L'ORGANISATEUR INDUCTIF



Tiré de Martineau (2010, p.152)

#15 – L'approche par problèmes

TABLEAU 6.9

CINQ REPÈRES PROPOSANT L'UTILISATION DU « PROBLÈME » EN CLASSE D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

	Repères	Exemples	Commentaires
1	La question amorce	« Quelles sont les causes de la Seconde Guerre mondiale ? » (en haut de la page d'un manuel présentant cette leçon).	Le « problème » est une simple question, souvent banale, destinée à justifier un apport d'informations, placée en début de séquence. C'est une question de départ. [...] Les représentations des élèves ne sont pas prises en compte. La séquence est plus souvent une situation d'enseignement que d'apprentissage car le but est avant tout de présenter et d'expliquer des informations ou une méthode. Cherche à conférer un sens à la séquence. Le cadre prioritaire est celui du savoir scolaire.
2	La situation de résolution de questions	« Les Gaulois ont-ils résisté à l'envahisseur comme le montre la bande dessinée Astérix ? » <i>Comment peut-on expliquer cet adage souvent entendu que tous les chemins mènent à Rome ?</i>	Le problème posé s'apparente à une énigme, un défi... sous forme de question ouverte. Le but de cette démarche est avant tout de dynamiser la séquence en motivant les élèves par le biais d'une énigme, d'une interrogation dont ils ont à trouver la solution. Le problème est donc posé dès le début de la séquence, les élèves travaillent pour y répondre dans la situation d'apprentissage et d'enseignement (SAE) et ce qui doit être acquis correspond à la réponse au problème posé. C'est l'enseignant qui pose le problème à la classe et c'est lui qui le choisit et l'élabore, dans le seul but de donner un fil conducteur cohérent et motivant pour les élèves. Le cadre est toujours celui du savoir scolaire, mais dans une gestion pédagogique du problème.
3	La résolution de problème didactique (ou situation problématique)	« Quelles sont les causes de la Vendée militaire et de la chouannerie ? » <i>Les Révoltes de 1837-1838 au Bas-Canada : une lutte sociale ou une lutte nationale ?</i>	Il s'agit de demander aux élèves de résoudre un problème directement issu des préoccupations scientifiques (éventuellement transformées pour les besoins de la classe). La logique n'est plus celle du savoir scolaire mais celle du savoir savant. C'est donc la gestion didactique d'un problème scientifique. Le problème est posé par l'enseignant et il est en plus souvent élaboré avant le détail de la situation d'apprentissage et d'enseignement (SAE) : c'est le problème qui détermine ce qui sera fait en classe. Il n'est pas tenu forcément compte des représentations des élèves. L'activité des élèves consiste à résoudre le problème, surtout en étudiant et comparant des documents (éventuellement contradictoires), en suivant la démarche des historiens ou des géographes. C'est donc autant une situation d'enseignement que d'apprentissage. C'est un problème « dur » car ce type de problème est souvent fort éloigné des préoccupations des élèves.
4	La gestion des représentations	« La Beauce est-elle un désert ? » <i>Quel rôle joua l'écriture dans la construction des pyramides en Égypte ancienne ?</i>	Les représentations des élèves sont au cœur de cette alternative : elles sont prélevées et analysées par l'enseignant. À partir de celles-ci, l'enseignant construit un « problème » à résoudre qui devrait permettre aux élèves de faire évoluer leurs représentations. La situation d'apprentissage et d'enseignement (SAE) consiste à ce que les élèves réussissent une action qui permette de faire évoluer leurs représentations.
5	La situation-problème (gestion didactique d'un problème épistémologique)	« À qui appartiennent les eaux du Jourdain ? » <i>À qui appartient Jérusalem ?</i> <i>L'Égypte aurait-elle été aussi puissante sans le Nil ?</i>	Il s'agit de la situation la plus riche mais aussi la plus difficile à élaborer. Le problème n'est pas donné comme tel. Il est d'abord à construire par les élèves qui se confrontent à une situation de départ énigmatique (ou sous forme de question ouverte). Cette situation ne dit donc pas directement l'obstacle à franchir. L'enseignant commence par prélever et traiter les représentations des élèves et y déceler ce qui fait obstacle, en particulier à l'aide d'une lecture épistémologique de la science de référence. Toute la difficulté est de construire le juste problème de départ, qui n'est en réalité qu'un « piège bienveillant » pour les élèves. En s'y confrontant, ceux-ci doivent être amenés à découvrir et à formaliser le vrai problème. Les informations ne sont plus présentées pour être expliquées, assimilées puis restituées mais elles sont des outils à la disposition des élèves pour parvenir à résoudre le problème. La réponse au problème n'a pas grand intérêt en soi. Ce qui compte est en fait plutôt l'outil intellectuel que les élèves ont construit pour résoudre ce problème, car il y a une pluralité de réponses possibles.

Source : Tableau adapté de A. Le Roux (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?*, Paris, L'Harmattan.

Tiré de Martineau (2010, p.170-171)

#16 – L'approche hypothéticodéductive

TABLEAU 6.10

L'APPROCHE HYPOTHÉTICODÉDUCTIVE : « THE CAUSES OF THE TITANIC TRAGEDY : A SCIENTIFIC ENQUIRY » (PARKER ET JAROLIMEK, 1997)

Modèle	Syntaxe
Présenter des photos, illustrations.	<i>Déclencher l'intérêt (évocation).</i>
Raconter l'histoire de ce qui est évoqué par les photos.	<i>Établir les faits (quoi, qui, où, quand, comment?).</i>
Poser un problème relatif à la situation historique étudiée (demander aux élèves pourquoi...).	<i>Poser un problème.</i>
Demander de suggérer des réponses à cette question. Noter les réponses au tableau sous le titre « hypothèse ». Au besoin, suggérer quelques pistes. Demander à chaque élève d'écrire l'hypothèse qu'il considère plausible.	<i>Formuler une hypothèse.</i>
Donner des capsules d'informations aux élèves sur différents aspects de la situation historique étudiée (de 5 à 10 minutes). Entre chaque capsule, demander aux élèves d'examiner la liste des hypothèses au tableau et d'éliminer celles qui ne conviennent plus ou de les remanier en fonction des nouvelles données.	<i>Cueillir des informations.</i>
Mettre fin à l'activité en demandant aux élèves de revenir sur l'hypothèse qu'ils avaient sélectionnée et de la préciser sur la base des nouvelles informations présentées.	<i>Valider l'hypothèse.</i>
Aviser les élèves que ce processus (revoir nos conclusions à la lumière de nouvelles informations) est l'essence de la science.	<i>Objectiver.</i>
Demander aux élèves quel est le sens de phrases comme : sauter aux conclusions, étroit d'esprit, etc., puis leur demander d'écrire les étapes de la démarche qu'ils viennent de faire : 1) se familiariser avec le problème ; 2) suggérer des hypothèses ; 3) cueillir l'information ; 4) utiliser l'information pour tester chaque hypothèse ; 5) déterminer ce qui est vrai sur la base des informations recueillies.	<i>Réinvestir.</i>

Tiré de Martineau (2010, p.173)

#17 – L'approche par la découverte

TABLEAU 6.11

L'APPROCHE PAR LA DÉCOUVERTE : L'HABITATION DE CHAMPLAIN À QUÉBEC (OISE, 1983)

Modèle	Syntaxe
Trouver un sujet et le soumettre aux élèves Sujet: L'Habitation de Champlain à Québec Présentation d'un film sur la Nouvelle-France Illustration de l'Habitation	SUJET
Amener les élèves à poser une question Question: Pourquoi Champlain a-t-il construit l'Habitation sur le site de Québec?	QUESTION
Amener les élèves à formuler des hypothèses Défense? Nourriture? Transport? Climat? Combustible? Eau?	HYPOTHÈSES
Faire une collecte de données pour valider les hypothèses	DONNÉES
Analyse des informations en vue de formuler une conclusion Il y avait plusieurs avantages naturels sur l'emplacement choisi. Les hivers rigoureux étaient un désavantage.	SYNTHÈSE
Vérification de la conclusion 1) Les informations doivent expliquer pourquoi le site était bien choisi. 2) Il n'y a pas d'informations sur les raisons personnelles qui ont motivé le choix du site.	Choix de la meilleure explication à partir des informations trouvées.
La question peut être présentée sous forme de jeux de rôle Champlain et ses conseillers discutent de différents sites pour l'Habitation. Le dialogue fera ressortir les faits pertinents trouvés par les élèves.	FOMULATION DE LA CONCLUSION Évaluation de la conclusion en tenant compte du problème posé. Présentation de la conclusion au groupe
Après la présentation du jeu de rôle, les élèves ont pu préciser les informations ayant servi d'arguments, mais ils ont constaté qu'une carte de l'emplacement aurait aidé la compréhension	ÉVALUATION

Tiré de Martineau (2010, p.174)

#18 – L’approche «argumentative»

TABLEAU 6.12

L’APPROCHE ARGUMENTATIVE: « LA GUERRE CIVILE AMÉRICAINE »

Modèle	Syntaxe
Choisir un thème, dans ce cas-ci, il s’agit des causes de la guerre civile américaine. Donner un texte ou un extrait de manuel à lire sur ce sujet.	<i>Préparation</i>
Demander aux élèves d’identifier tous les <i>faits</i> et inscrire ceux-ci dans la première colonne d’un tableau. Au fur et à mesure que les élèves identifient des faits l’enseignant les amène à discriminer s’il s’agit vraiment de faits. Par exemple, quand un étudiant suggère d’inscrire la guerre civile elle-même dans la colonne « faits », la classe convient, après discussion, de ne pas le faire.	<i>Collecte d’information</i> <i>Avec des élèves qui connaissent déjà très bien le thème, on peut débiter à l’étape suivante.</i>
Une fois les <i>faits</i> inscrits dans le tableau, demander aux élèves quels sont les <i>concepts</i> sous lesquels on peut les regrouper. En faisant cet exercice, il est important de noter dans le tableau (même si c’est dans une autre colonne que la 2 ^e) les éléments qui émergent.	<i>Traitement de l’information</i> <i>Ici on utilise les concepts pour classifier les faits.</i>
Amener les élèves à formuler une <i>hypothèse</i> . Pour Karras, on ne doit traiter qu’une hypothèse à la fois. Donc un tableau ne contient pas plus d’une hypothèse.	<i>Hypothèse</i>
Une fois l’hypothèse en place, il faut amener les élèves à documenter des affirmations qui la soutiennent. Ainsi les élèves retournent vers les sources pour une 2 ^e collecte d’informations. Pour ce faire, ils prennent en note le tableau et son contenu.	<i>Collecte d’informations</i>
De retour en classe, demander aux élèves de présenter leurs <i>affirmations</i> (qui sont en fait des arguments) POUR ou CONTRE l’hypothèse. Il s’agit de débattre et par le fait même de formuler des répliques aux arguments.	<i>Analyse</i>
Au moment opportun, l’enseignant mettra fin à la démarche.	<i>Conclusion</i>

Tiré de Martineau (2010, p.175)

ANNEXE D

GRILLE D'ANALYSE DES ACTIVITÉS

GRILLE D'ANALYSE - STRATÉGIES ET PRATIQUES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES

ACTIVITÉ # _____


Comm. scol. # _____ Titre ou nom : _____

Description sommaire du travail à effectuer :

1- Définition des modalités de la pratique	
a) Cycle visé	<input type="checkbox"/> 1 ^{er} cycle <input type="checkbox"/> 2 ^e cycle
b) Type de pratique privilégiée	<input type="checkbox"/> En groupe <input type="checkbox"/> En dyade <input type="checkbox"/> Autonome
c) Temps nécessaire pour compléter la tâche	<input type="checkbox"/> Moins de 15 min <input type="checkbox"/> env. 15 à 30 min <input type="checkbox"/> env. 30 à 60 min <input type="checkbox"/> Plus de 60 min (nécessite plus d'une période)
d) Est-ce que l'activité intègre un outil d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignant?	<input type="checkbox"/> Évaluation et autoévaluation <input type="checkbox"/> Autoévaluation seulement <input type="checkbox"/> Évaluation seulement <input type="checkbox"/> Aucune Description :
2- Analyse des opérations intellectuelles travaillées	
a) Quelle opération intellectuelle est la plus ciblée par l'activité explicitement OU implicitement (se référer au 2 b.)	<input type="checkbox"/> Établir des faits <input type="checkbox"/> Mettre en relation des faits <input type="checkbox"/> Établir des comparaisons <input type="checkbox"/> Situer dans le temps et l'espace <input type="checkbox"/> Déterm. des éléments de continuité et de changements <input type="checkbox"/> Caractériser une réalité historique <input type="checkbox"/> Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences <input type="checkbox"/> Établir des liens de causalité

GRILLE D'ANALYSE - STRATÉGIES ET PRATIQUES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES

ACTIVITÉ # _____

2- Analyse des opérations intellectuelles travaillées		
b) Quelles opérations intellectuelles sont travaillées d'après les actions à poser dans le cadre des opérations intellectuelles du MELS?		
Actions à poser dans la pratique en lien avec les énoncés d'opérations intellectuelles 	X	Opérations intellectuelles travaillées
Identifier des faits pertinents et exacts à partir de questions et/ou de documents		<i>Établir des faits</i>
Effectuer un rapprochement entre des faits		<i>Mettre en relation des faits</i>
Situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps		<i>Situer dans le temps</i>
Établir l'antériorité et la postériorité de faits		<i>Situer dans le temps</i>
Situer des territoires dans le temps		<i>Situer dans le temps et dans l'espace</i>
Situer des éléments géographiques ou des faits ou des territoires dans l'espace		<i>Situer dans l'espace</i>
Dégager des similitudes ou des différences		<i>Établir des comparaisons</i>
Dégager un point de convergence ou de divergence		<i>Établir des comparaisons</i>
Mettre en évidence des particularités d'une période		<i>Caractériser une réalité historique</i>
Identifier des faits qui expliquent une réalité historique		<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>
Identifier des faits qui découlent d'une réalité		<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>
Identifier ce qui se maintient à travers le temps		<i>Déterminer des éléments de continuité et des changements</i>
Mettre en évidence une transformation dans le temps		<i>Déterminer des éléments de continuité et des changements</i>
Exprimer un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences		<i>Établir des liens de causalité</i>

GRILLE D'ANALYSE - STRATÉGIES ET PRATIQUES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES

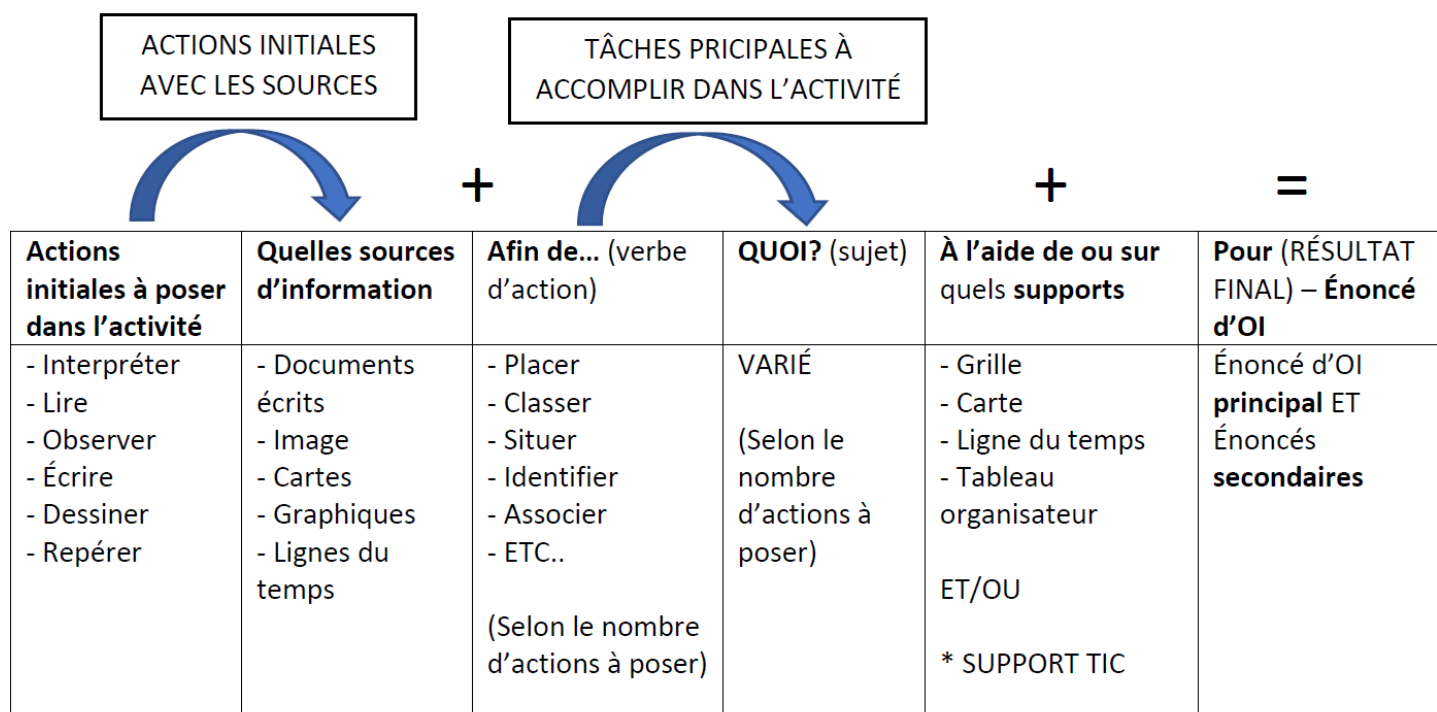
ACTIVITÉ # _____

3 – Analyse des actions posées en lien avec les opérations intellectuelles

Les actions posées étant identifiées, de quelle manière sont-elles menées dans l'activité? (verbes d'action + objets utilisés – documents écrits, supports visuels, etc...)

EX : **Ordonner chronologiquement** des faits en **plaçant** ou en **déplaçant** des **cartes** sur une **ligne du temps**.

[illegible]



ANNEXE E

GRILLE D'ANALYSE DES ACTIVITÉS (exemple complété)

GRILLE D'ANALYSE - STRATÉGIES ET PRATIQUES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES

ACTIVITÉ # 18

Comm. scol. # 1 Titre ou nom : Mettre en relation des faits (ASPECTS – MOYEN ÂGE


Description sommaire du travail à effectuer :

Classer les documents selon les aspects de société et justifier son choix

1- Définition des modalités de la pratique	
a) Cycle visé	<input checked="" type="checkbox"/> 1 ^{er} cycle <input type="checkbox"/> 2 ^e cycle
b) Type de pratique privilégiée	<input type="checkbox"/> En groupe <input type="checkbox"/> En dyade <input checked="" type="checkbox"/> Autonome
c) Temps nécessaire pour compléter la tâche	<input checked="" type="checkbox"/> Moins de 15 min <input type="checkbox"/> env. 15 à 30 min <input type="checkbox"/> env. 30 à 60 min <input type="checkbox"/> Plus de 60 min (nécessite plus d'une période)
d) Est-ce que l'activité intègre un outil d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignant?	<input type="checkbox"/> Évaluation et autoévaluation <input type="checkbox"/> Autoévaluation seulement <input checked="" type="checkbox"/> Évaluation seulement <input type="checkbox"/> Aucune Description :
2- Analyse des opérations intellectuelles travaillées	
a) Quelle opération intellectuelle est la plus ciblée par l'activité explicitement OU implicitement (se référer au 2 b.)	<input type="checkbox"/> Établir des faits <input checked="" type="checkbox"/> Mettre en relation des faits <input type="checkbox"/> Établir des comparaisons <input type="checkbox"/> Situer dans le temps et l'espace <input type="checkbox"/> Déterm. des éléments de continuité et de changements <input type="checkbox"/> Caractériser une réalité historique <input type="checkbox"/> Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences <input type="checkbox"/> Établir des liens de causalité

GRILLE D'ANALYSE - STRATÉGIES ET PRATIQUES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES

ACTIVITÉ # 18

2- Analyse des opérations intellectuelles travaillées		
b) Quelles opérations intellectuelles sont travaillées d'après les actions à poser dans le cadre des opérations intellectuelles du MELS?		
Actions à poser dans la pratique en lien avec les énoncés d'opérations intellectuelles 	X	Opérations intellectuelles travaillées
Identifier des faits pertinents et exacts à partir de questions et/ou de documents		<i>Établir des faits</i>
Effectuer un rapprochement entre des faits	X	<i>Mettre en relation des faits</i>
Situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps		<i>Situer dans le temps</i>
Établir l'antériorité et la postériorité de faits		<i>Situer dans le temps</i>
Situer des territoires dans le temps		<i>Situer dans le temps et dans l'espace</i>
Situer des éléments géographiques ou des faits ou des territoires dans l'espace		<i>Situer dans l'espace</i>
Dégager des similitudes ou des différences		<i>Établir des comparaisons</i>
Dégager un point de convergence ou de divergence		<i>Établir des comparaisons</i>
Mettre en évidence des particularités d'une période		<i>Caractériser une réalité historique</i>
Identifier des faits qui expliquent une réalité historique		<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>
Identifier des faits qui découlent d'une réalité		<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>
Identifier ce qui se maintient à travers le temps		<i>Déterminer des éléments de continuité et des changements</i>
Mettre en évidence une transformation dans le temps		<i>Déterminer des éléments de continuité et des changements</i>
Exprimer un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences		<i>Établir des liens de causalité</i>

GRILLE D'ANALYSE - STRATÉGIES ET PRATIQUES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES

ACTIVITÉ # 18

3 – Analyse des actions posées en lien avec les opérations intellectuelles

Les actions posées étant identifiées, de quelle manière sont-elles menées dans l'activité? (verbes d'action + objets utilisés – documents écrits, supports visuels, etc...)

EX : Ordonner chronologiquement des faits en plaçant ou en déplaçant des cartes sur une ligne du temps.

- Lire et interpréter 2 textes et observer et interpréter 2 images
- AFIN DE les associer à des aspects sociaux correspondants (social, politique, économique, culturel et territorial)
- AFIN DE justifier ses choix
- À L'AIDE d'un tableau organisateur d'aspects (avec justification)
- POUR mettre en relation des faits avec des aspects

ANNEXE F
PRATIQUES PROPOSÉES PAR TROIS COMMISSIONS SCOLAIRES (CSPI,
CSMB ET CSDL) POUR L'ENSEIGNEMENT DES OPÉRATIONS
INTELLECTUELLES

#1 - Stratégie de questionnaire des documents

Analyse de texte

« Au printemps 1603, la région de Tadoussac accueille une grande rencontre diplomatique, à laquelle participent quatre acteurs : trois nations autochtones (Montagnais, Algonquins et Etchemins) et les Français représentés par Samuel de Champlain. Cette rencontre, qui marque une étape cruciale dans la constitution du premier réseau d'alliance franco-amérindien, ouvre aussi la voie à la fondation d'une colonie française dans la vallée du Saint-Laurent, car en échange de leur promesse d'assister militairement leurs alliés les Français obtiennent alors l'autorisation de s'installer dans la région. »

Source : d'après Alain Beaulieu, «La naissance de l'alliance franco-amérindiennes», dans Raymond Litalien et Denis Vaugeois (dir.), *Champlain. La naissance de l'Amérique française*, Sillery, Septentrion, 2004, p. 153, dans Récit.us, en ligne, consulté le 27 mai 2016.

Situez le texte dans le temps.

Situez le texte dans l'espace.

Quels indices vous permettent de situer ce texte dans le temps et dans l'espace?

Donnez un titre à ce texte.

Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

#2 – Stratégies d'interprétation des documents (3QPOC)

PROCÉDURE POUR LES STRATÉGIES DE LECTURE EN HISTOIRE

Suis les étapes pour bien comprendre et analyser un document historique

1

SURVOL en te posant des questions

Quel est le sujet principal du texte?

1. Quel est le titre?
2. Est-ce qu'il y a des sous-titres?
3. Est-ce qu'il y a des images? Des cartes? Des schémas?
4. Quel est le lien entre les images et le titre?



2

1re LECTURE ATTENTIVE

Lis attentivement le texte une première fois. **ENCADRE** les mots que tu ne comprends pas et cherche-les dans un **lexique**, un **glossaire** ou un **dictionnaire**.



3

2e LECTURE EN SOULIGNANT QUELQUES REPÈRES – 3QPOC

Souligne les informations 3QPOC qui sont écrits de façon explicite dans le document.

****Attention! Tu ne les trouveras pas tous, mais souligne ce que tu peux.**



QUOI? = LE SUJET : Tu as déjà trouvé le quoi en trouvant le sujet principal.

QUAND? = LE TEMPS : Tout ce qui mentionne une date ou un moment historique

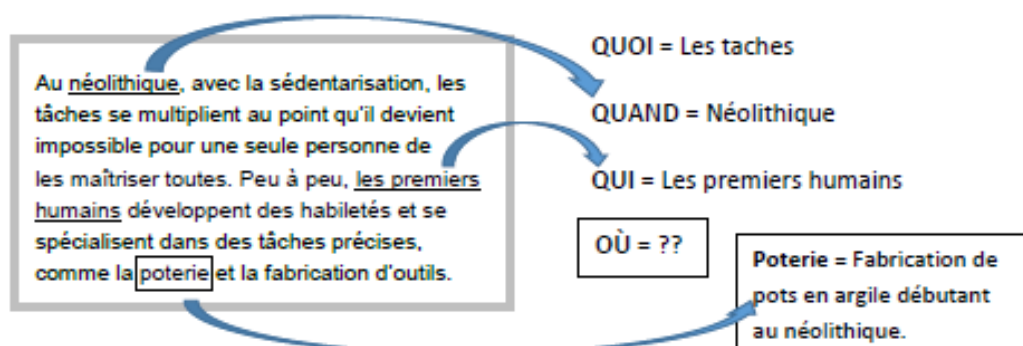
QUI? = LES PERSONNES OU GROUPES : Tout ce qui mentionne des personnes ou des groupes

OÙ? = LES LIEUX : Tout ce qui mentionne des lieux précis ou généraux.

4

NOTES EN MARGE DU DOCUMENT DES INFORMATIONS SOULIGNÉES

Les premières infos sont soulignées? Maintenant, prends soin de les noter près du document que tu viens d'analyser.



5

NOTES EN MARGE DU DOCUMENT DES INFORMATIONS MANQUANTES

Maintenant, ce qu'il te manque ce sont des informations que tu dois inférer, c'est-à-dire que tu dois trouver avec tes connaissances. Précise les réponses que tu as trouvées.

En plus, tu dois trouver le **POURQUOI** et le **COMMENT** dans le texte. Souligne ton **POURQUOI** ou ton **COMMENT** directement dans le texte.

QUOI = Les tâches (*division du travail*)

QUAND = Néolithique (-10000 à -3300)

QUI = Les premiers humains

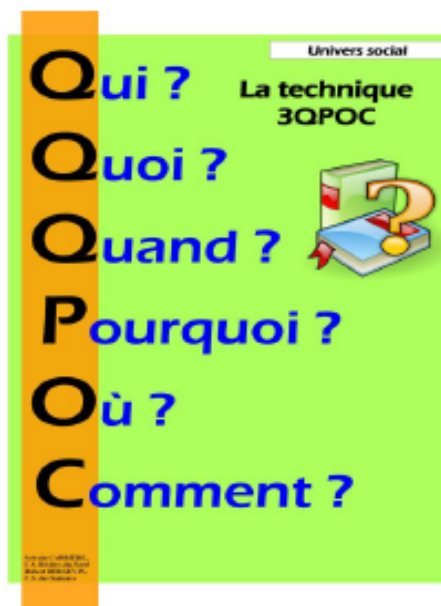
OÙ = Dans le croissant fertile

POURQUOI = *en jaune*

COMMENT = *en vert*

Au **néolithique**, avec la sédentarisation, les tâches se multiplient au point qu'il devient impossible pour une seule personne de les maîtriser toutes. Peu à peu, **les premiers humains** développent des habiletés et se spécialisent dans des tâches précises, comme la poterie et la fabrication d'outils.

6




RELECTURE POUR T'ASSURER DE N'AVOIR RIEN OUBLIÉ !!

Voilà, tu es maintenant capable d'analyser des documents historiques !



#3 - Stratégies d'interprétation des documents iconographiques





Analyse iconographique

Premier plan	Plan moyen	Arrière plan
		
Description	Description	Description
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
Interprétation	Interprétation	Interprétation
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>

Source de l'image : Charles W. Jefferys, The fortified Trading Post of the French Regime in Canada, when Indians were Kept Outside the Gates, 1909. [Bibliothèque et Archives Canada](https://www.bibliothèque-et-archives.gc.ca), C-007024, MIKAN 21925.

Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

#4 – Tableau *Ce qu'on me demande de faire*

Qu'est-ce qu'on me demande de faire?	
<hr/>	
<hr/>	
 Où? :	 Qui?
 Quand?	 Quoi?
<hr/>	<hr/>

Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

#5 – Déterminer l'importance ou la pertinence des documents

Analyse documentaire

Qu'est-ce qui a permis aux Romains de maintenir un empire aussi grand?

Votre tâche n'est pas de répondre à la question indiquée plus haut, mais d'indiquer, pour chacun des documents, s'il est utile ou non pour répondre à la question et justifier ce choix.

La justification est un indice, dans le document, qui permet de dire s'il est utile ou non.

Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	Appréciation	
	2 points	0 point
	L'élève identifie correctement une conséquence.	L'élève n'identifie pas correctement de conséquence.

Document	Utile?	Justification
1	<input checked="" type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON	<i>Les voies romaines permettaient à l'armée de se déplacer dans les territoires conquis pour maintenir la paix dans l'Empire.</i>
2	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON	
3	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON	
4	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON	

5	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON	
6	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON	

Document 1 - Les voies romaines vers l'an 117



Source : O H 237, "Les voies romaines dans l'Empire romain vers 117 ap.J.-C.". [Wikipédia](https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_voies_romaines_dans_l'Empire_romain_vers_117_ap.J.-C.). Consulté le 21 novembre 2016.

Document 2 - Les esclaves

Les esclaves sont les seuls habitants de l'Empire qui n'ont aucun droit. Le plus souvent, ils sont d'anciens soldats capturés lors d'une défaite face à l'armée romaine. En tant qu'esclave, ils deviennent la propriété de leur maître jusqu'à la fin de leur vie.

Simon Boisier-Michaud, CP, CSDL
 Nancy Morris, enseignante, Mont-de-La Salle
 Catherine Mainville, enseignante, Leblanc
 Anne-Marie Guay, enseignante, Leblanc
 5 décembre 2017

Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

Source : Allô Prof, "[La structure sociale romaine](#)". Consulté le 22 novembre 2016.

Document 3 - L'influence des peuples conquis

Une particularité de l'Empire romain est que les Romains ne rejettent pas la culture des peuples qu'ils conquièrent. Au contraire, ils sont ouverts à ajouter des éléments de la culture des peuples conquis à la leur. Cette caractéristique de la romanisation a comme conséquence de faciliter l'adhésion des nouveaux peuples au mode de vie romain. La religion, l'architecture et les arts sont les domaines qui ont le plus directement été touchés par ces ajouts culturels.

Source : Allô Prof, "[L'influence de la culture romaine](#)". Consulté le 22 novembre 2016.

Document 4 - Le mur d'Hadrien



Source : Vestiges du mur d'Hadrien. [Le livre scolaire](#). Consulté le 5 décembre 2017.

Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

Simon Boisier-Michaud, CP, CSDL
Nancy Morris, enseignante, Mont-de-La Salle
Catherine Mainville, enseignante, Leblanc
Anne-Marie Guay, enseignante, Leblanc
5 décembre 2017

#6 – Exemples décontextualisés



Établir des comparaisons

Indiquez une **différence** entre la pomme et la banane.

Dégager des et différences des similitudes	Appréciation		
	L'élève dégage correctement la similitude ou la différence.	L'élève détermine plus ou moins correctement la similitude ou la différence.	L'élève ne dégage pas de similitude ou la différence.

La pomme	↔	La banane
<div style="border-bottom: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black;"></div>		<div style="border-bottom: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black;"></div>

Qu'est-ce que la pomme et la banane ont de différent?

1 La pomme	2 La banane
	
<small>Source : Une pomme rouge, Wikimédia, consulté le 24 avril 2017.</small>	<small>Source : Domaine public.</small>

Établir des comparaisons

Indiquez une **similitude** entre la pomme et la banane.

Dégager des et différences des similitudes	Appréciation		
	L'élève dégage correctement la similitude ou la différence.	L'élève détermine plus ou moins correctement la similitude ou la différence.	L'élève ne dégage pas de similitude ou la différence.

Pomme	↔	Banane
<div style="border-bottom: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black;"></div>		<div style="border-bottom: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black;"></div>

Qu'est-ce que la pomme et la banane ont de pareil?

1 Une pomme	2 Une banane
	
Source : Une pomme rouge, Wikimédia , consulté le 24 avril 2017.	Source : Domaine public .

Simon Boisier-Michaud, CP, CSDL
24 avril 2017

Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

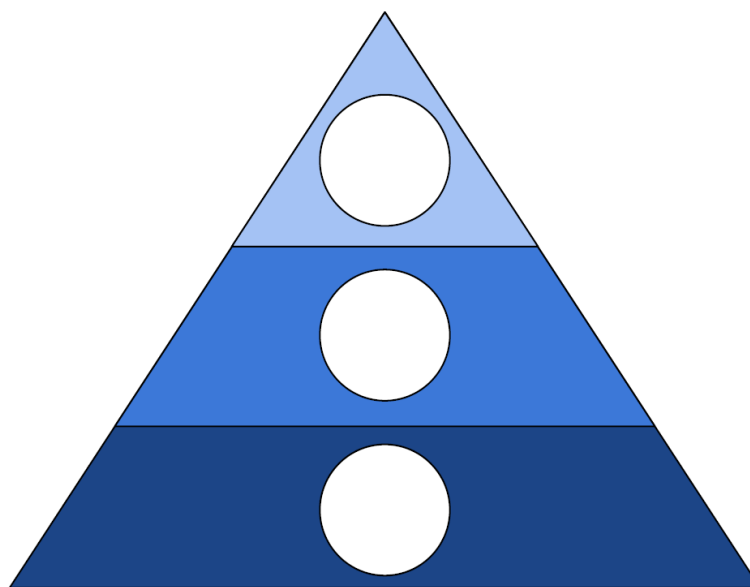
#7 – Identification d'indices pour mettre deux éléments en lien

Mettre en relation des faits

Les documents 1, 2 et 3 présentent des caractéristiques de trois groupes de la société mésopotamienne.

Classez ces groupes en ordre hiérarchique dans la pyramide.

Mettre en relation des faits.	Appréciation		
	L'élève situe les trois groupes au bon endroit.	L'élève situe 2 ou 1 groupe au bon endroit.	L'élève ne situe aucun groupe au bon endroit.



Document 1

Ils faisaient partie des rares personnes qui savaient lire et écrire. Ils étaient indispensables à l'administration du royaume : ils consignaient les lois, transcrivaient les ordres militaires, rédigeaient les lettres et écrivaient des poèmes. Toute la comptabilité du royaume passait par eux. Certains scribes étaient de véritables savants, des auteurs et des chercheurs.

Source : Charles-Antoine Bachand *et al.*, *Regards sur les sociétés*, vol. 1, Anjou, CEC, 2005, p. 56.

Document 2

Il dirige l'administration, l'armée, la justice et il est chargé d'assurer le bon déroulement du culte rendu aux dieux, entreprend des grands travaux. Il est entouré de "ministres" l'aidant dans ses tâches, et dirigeant une administration gérant ses terres, le prélèvement des taxes, la justice locale.

Source : Mésopotamie, [Wikipédia](#), consulté le 3 juillet 2012.

Document 3

Ce sont eux qui s'occupent de cultiver la terre et d'élever le bétail nécessaire à l'alimentation de l'ensemble de la société.

Source : CSDL


Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

#8 – Associer ou lier les faits à des aspects ou thèmes historiques (exemple 1)


Mettre en relation des faits

Associez chacun des documents à l'aspect qu'il représente.


Qu'est-ce qu'on me demande de faire?




Où? : _____



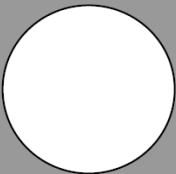
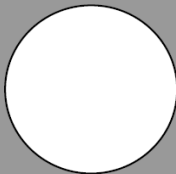
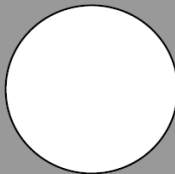
Qui? _____



Quand? _____



Quoi? _____

	Politique	Économique	Territorial
Documents			

Mettre en relation des faits.	Appréciation		
	L'élève associe correctement 3 documents au bon acteur.	L'élève associe correctement 2 documents au bon acteur.	L'élève associe 1 document au bon acteur ou n'en associe aucun correctement.

Document 1

La population de Çatal Höyük pratique l'agriculture et l'élevage. Elle cultive le blé, l'orge et les pois et élève aussi des moutons et des bovins. La chasse et la pêche sont aussi pratiquées. Plusieurs objets sont fabriqués par les artisans de Çatal Höyük. Avec les surplus agricoles et les objets fabriqués on y pratiquait le troc.

Source : Çatal Höyük, dans Allô prof, en ligne, consulté le 12 juin 2015.

Document 2

Source : Wikimedia, [en ligne](#), consulté le 12 juin 2015.

Document 3

La question du pouvoir et de la présence ou non d'une hiérarchie sociale à Çatal Höyük reste ambiguë. Il n'y a pas de certitude, mais certains indices trouvés lors de fouilles archéologiques laissent croire qu'il y avait des personnes détenant un certain pouvoir.

Source : Çatal Höyük, dans Allô prof, [en ligne](#), consulté le 12 juin 2015.

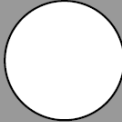
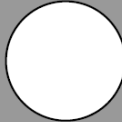
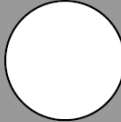
**#9 – Associer ou lier les faits à des aspects ou thèmes historiques
(exemple 2)**

Mettre en relation des faits

L'Acte de Québec a fait réagir plusieurs acteurs de la société.

Associez chacun des documents à un acteur.

Mettre en relation des faits.	Appréciation		
	L'élève associe correctement 3 documents au bon acteur.	L'élève associe correctement 2 documents au bon acteur.	L'élève associe 1 document au bon acteur ou n'en associe aucun correctement.

	L'Église	Les Montrealers	Les Treize colonies
Documents			

1	Mise en garde contre les risques de la Conquête
<p>Que vous offre-t-on à leur place par le dernier acte du parlement? La liberté de conscience pour votre religion : Non, Dieu vous l'avait donnée, et les puissances temporelles avec lesquelles vous étiez et êtes à présent en liaison, ont fortement stipulé que vous en eussiez la pleine jouissance : si les lois divines et humaines pouvaient garantir cette liberté des caprices despotiques des méchants, elle l'était déjà auparavant. À-t-on rétabli les lois françaises dans les affaires civiles? Cela paraît ainsi, mais faites attention à la faveur circonspecte des ministres qui prétendent devenir vos bienfaiteurs; les paroles du statut sont, « que l'on se réglera sur ces lois jusqu'à ce qu'elles aient été modifiées ou changées par quelques ordonnances du gouverneur et du conseil.</p>	
<p>Source : Extrait d'une lettre adressée aux habitants de la Province de Québec... CEFAN, consulté le 23 décembre 2016.</p>	

2 Lettre de Jean-Olivier Briand

Lettre circulaire à M^{gr} les curés

Messieurs,

Il a plu à son excellence M. Carleton, notre illustré gouverneur, d'établir conformément aux ordres de sa très gracieuse majesté notre roi, des capitaines de milice à la place des baillis. Son intention est qu'on leur rende les mêmes honneurs dans l'Église qu'on leur rendait du temps du gouvernement français. [...]

Québec, le 17 août 1776

Jean-Olivier Briand

Source : Extrait de la Lettre de Mgr Jean-Olivier Briand aux curés de l'évêché de Québec (17 août 1776), [Répertoire du patrimoine culturel du Québec](#), Ministère de la Culture et des Communications, P0058U4036

3 Le *British Party*

La nouvelle de l'adoption de l'Acte de Québec réjouit les Britanniques du French Party, mais elle a l'effet contraire pour ceux du British Party, dont le marchand Thomas Walker. Même s'ils sont satisfaits des gains territoriaux, les membres du British Party sont déçus de l'absence d'une chambre d'assemblée et de l'imposition des lois civiles françaises. De plus, ils considèrent que l'Acte de Québec les prive du droit d'*habeas corpus* et des procès devant jury, ce qui donne trop de pouvoir au gouverneur.

Source : Gaëtan Jean et al. *Périodes. Histoire du Québec et du Canada. Des origines à 1840*. Montréal : CEC, p. 294.

#10 – Associer ou lier les faits à des aspects ou thèmes historiques
(exemple 3)

Aspect

Associez chacun des documents de la page suivante à un aspect. Justifiez votre choix.

Document	Aspects	Justification
1	<input type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Politique <input type="checkbox"/> Économique <input type="checkbox"/> Culturel <input type="checkbox"/> Territorial	<hr/> <hr/> <hr/>
2	<input type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Politique <input type="checkbox"/> Économique <input type="checkbox"/> Culturel <input type="checkbox"/> Territorial	<hr/> <hr/> <hr/>
3	<input type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Politique <input type="checkbox"/> Économique <input type="checkbox"/> Culturel <input type="checkbox"/> Territorial	<hr/> <hr/> <hr/>
4	<input type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Politique <input type="checkbox"/> Économique <input type="checkbox"/> Culturel <input type="checkbox"/> Territorial	<hr/> <hr/> <hr/>

1 Une pièce de monnaie romaine



Source : Sesterce de Trajan, 105 ap. J.-C., [Wikipédia](#), consulté le 20 janvier 2017.

2 Statue d'Apollon, dieu romain des arts



Source : Apollon, [Wikipédia](#), consulté le 20 janvier 2017.

3 Les voies romaines

Les voies romaines sont les voies du réseau routier créé par les Romains. Souvent en ligne droite, elles permettaient de parcourir plus rapidement qu'avant l'ensemble de l'Empire à partir de l'Urbs, Rome.

Elles reliaient entre elles les cités de tous les points de l'Italie puis de l'Empire. Elles permettaient des déplacements plutôt aisés pour l'époque, que ce soit pour l'usage des troupes en campagne militaire ou les marchands. Elles permirent l'expansion de l'Empire puis sa fin en facilitant les grandes invasions.

Source : d'après Voie romaine, [Wikipédia](#), consulté le 20 janvier 2017.

4 Le colisée de Rome

Le Colisée, à l'origine amphithéâtre Flavien (Colosseo en italien), est un immense amphithéâtre ovale situé dans le centre de la ville de Rome. C'est le plus grand jamais construit dans l'Empire romain. Il est l'une des plus grandes œuvres de l'architecture et de l'ingénierie romaines. Il pouvait accueillir entre 50 000 et 75 000 spectateurs, soit de deux à quatre fois plus que le Centre Bell.




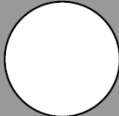
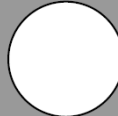


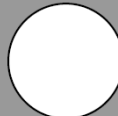
Source du texte et de l'image : Colisée, [Wikipédia](#), consulté le 20 janvier 2017.

#11 – Associer des faits aux bons acteurs historiques

Mettre en relation des faits

Associez au bon acteur les documents suivants en coloriant la case appropriée.

Mettre en relation des faits	Appréciation		
	L'élève associe correctement 3 documents au bon acteur.	L'élève associe correctement 2 documents au bon acteur.	L'élève associe 1 document au bon acteur ou n'en associe aucun correctement.

	Doc. 1	Doc. 2	Doc. 3
Chaman algonquien ou iroquoien			
Chef algonquien ou iroquoien			

1 Je suis un excellent chasseur



Source : Claude-Louis Dorais, *Un chasseur micmac*, Bibliothèque et Archives Canada, C-041613, MIKAN 2877687, consulté le 15 février 2017.

2 Je vais te guérir



Source : [Un autochtone pratique des rituels de guérison auprès d'un malade] © Diane Boily / Site Éducatif-UQTR, AKI : Sociétés et Territoires autochtones, consulté le 15 février 2017.

3 Notre conseil de bande est important



Source : Bernard Duchesne, *Un algonquien s'exprime devant le conseil de bande* (2006), banque d'images en univers social, consulté le 15 février 2017.

Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

#12 – Le jeu de cartes

Qu'est-ce qui caractérise une société sédentaire?

Les grands glaciers commencent à fondre. À mesure que le climat devient plus chaud et humide, la végétation change. Les grands mammifères qui peuplaient les steppes froides de l'Europe et de l'Amérique du Nord perdent leur écosystème et disparaissent avec lui. Les humains, qui chassaient ces animaux, doivent trouver de nouveaux moyens de subsistance. Heureusement, les plantes poussent maintenant en abondance.



CONSIGNES

Opérations intellectuelles visées

- Établir des faits
- Mettre en relation des faits

Consignes

1. Observe et lis les documents historiques ci-dessous.
2. Tu dois réaliser un jeu sur les premières sociétés sédentaires qui répond à la question du dossier :
Qu'est-ce qui caractérise une société sédentaire?

- Tu dois créer les cartes du jeu à l'aide du dossier documentaire sur les thématiques suivantes : agriculture, technique agricole, échange, division du travail, élevage, poterie et surplus.
- Pour chacune des cartes indique le numéro du document et réponds à la question.

3. Le jeu

- Les règles sont décrites sur la planche de jeu. Il faut prévoir des ciseaux et un dé par équipe.
- En ce qui concerne l'ordre des composantes (agriculture, poterie, surplus, etc.), l'important c'est la cohérence; il y a quelques bonnes réponses possibles.
- Enfin, revenir avec la classe pour échanger sur la question de la causalité en histoire. Un événement est la cause d'un autre et lui-même entraîne des effets, etc.









Le jeu (3 à 4 joueurs)

- Le jeu comprend :
 - quatre (4) planches de jeu Çatal Hüyük avec les règles du jeu
 - une (1) carte agriculture supplémentaire
 - sept (7) cartes de jeu par participant
- Les règles du jeu se trouvent à la fin du dossier documentaire sur la planche de jeu.



CARTES DU JEU

[Lien vers les cartes de jeu](#)

Agriculture  En quoi l'agriculture est-elle fondamentale pour une société sédentaire ? No des documents :	Technique agricole  En quoi les techniques agricoles contribuent-elles à la productivité agricole ? No des documents :	Échange  Pourquoi les sociétés sédentaires font-elles des échanges ? Qu'échangent-elles ? No des documents :	Élevage  Pour quelles raisons les sociétés sédentaires font-elles de l'élevage ? No des documents :
Poterie  À quoi sert la poterie dans une société sédentaire ? Que permet-elle ? No des documents :	Surplus  Comment accumuler des surplus ? Que permettent les surplus agricoles ? No des documents :	Division du travail  Quel est le facteur qui favorise la division du travail dans une société sédentaire ? No des documents :	Agriculture  Ajouter une seule carte supplémentaire agriculture dans votre jeu.



Sédentarisation

Le but du jeu : le premier joueur qui réalise une séquence logique de 5 cartes sur sa planche de jeu gagne la partie. La première carte de chaque séquence doit nécessairement être l'agriculture.

Durée d'une partie :
5 minutes

Nombre de joueurs :
3 - 4

Préparation :

- 1- Chaque joueur prend une planche de jeu Çatal Hüyük
- 2- Mélanger les cartes créées par chacun des joueurs ainsi que la carte agriculture supplémentaire et déposé les faces cachées au centre du jeu (3 joueurs = 22 cartes / 4 joueurs = 29 cartes)
- 3- Distribuer 2 cartes à chacun des joueurs

Déroulement :

- 1- Déterminer au hasard le joueur qui commence.
- 2- Pendant toute la durée du jeu, les joueurs ne peuvent avoir en main que 2 cartes.
- 3- À chaque tour, le joueur peut faire seulement l'une des actions suivantes :
 - Déposer une carte à un endroit stratégique sur sa planche de jeu;
 - Se départir d'une carte inutile au centre du jeu face visible;
 - Déplacer une ou plusieurs cartes sur son jeu.
- 4- À la fin de son tour :
 - S'il le peut, le joueur peut prendre une carte dans la pioche ou dans les cartes qui ont été rejetées par les autres joueurs (attention, un joueur doit avoir en tout temps seulement 2 cartes en mains).
 - Le joueur lance un dé et selon le résultat :
 - 1 à 3 : Il ne se passe rien;
 - 4 : Il perd une carte de sa séquence et la remet dans la pioche;
 - 5 : Il enlève une carte dans la séquence d'un autre joueur et la remet dans la pioche;
 - 6 : Il change les deux cartes qu'il a en mains.

Fin de la partie :

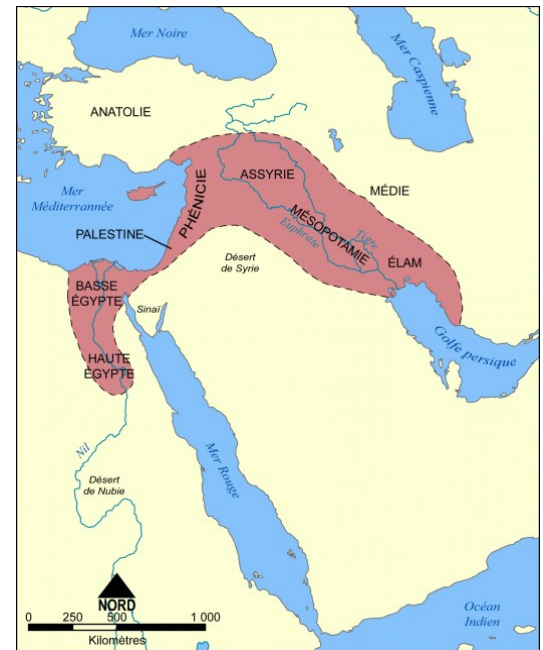
Le joueur doit expliquer sa séquence aux autres joueurs. Cette explication doit être cohérente, c'est l'enseignant qui tranche en cas de litige.

CARTE
AGRICULTURE
SEULEMENT

Document 1 : Le Croissant fertile

À la fin de l'âge paléolithique (vers 10 000 ans avant J.-C.), des tribus nomades s'installent à des endroits où la nourriture est abondante, dans certaines régions du Croissant fertile*. Ils découvrent peu à peu que certaines céréales poussent chaque année et commencent eux-mêmes à semer et à cultiver ces céréales, c'est le début de la révolution agricole qui amorce la période néolithique. Pour travailler la terre, les hommes développent, à partir de ce moment, une variété de techniques qui seront perfectionnées au fil des siècles. L'orge, le blé et le seigle seront les premières céréales cultivées.

Étant devenus agriculteurs, ces tribus cessent de se déplacer pour se nourrir puisqu'ils produisent eux-mêmes leur nourriture à un endroit donné. Ils deviennent peu à peu sédentaires.



Source de la carte : *Croissant fertile*, [Wikimedia Commons](#). Licence : Creative Commons (BY-SA).
Source du texte : Service national du RÉCIT de l'univers social.

*Croissant fertile : grande région du Moyen-Orient arrosée par quatre fleuves importants : l'Euphrate, le Tigre, le Jourdain et le Nil. Grâce aux terres fertiles et au climat propice, c'est autour de ces fleuves qu'est née l'agriculture. Observe bien sur la carte, tu constateras que la région a la forme d'un croissant!

Document 3 : Améliorer les récoltes

Avec la sédentarisation et l'agriculture, les paysans créent toute une gamme de nouveaux outils spécifiques à ce mode de vie : les haches de pierre dure polie, fabriquées avec un manche de bois (pour défricher de nouvelles terres), la meule en pierre (pour moudre le grain), la faucille à lame de pierre (pour récolter les céréales) et la houe (qui sert à labourer, biner, sarcler).



Source de l'image : Steve Quirion, *Un système d'irrigation en Égypte vers 3000 av. J.-C.* Licence : Creative Commons (BY-NC-SA).

#13 – Création d'un tract ou pamphlet (débat)

Quelles sont les idéologies à la base du mouvement patriote?



CONSIGNES

Compétences :

- Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada
- Interpréter une réalité sociale

Opérations intellectuelles visées

- Établir des faits
- Mettre en relation des faits

Consignes

1. Observe et lis les documents 1 à 5.
 - Chacun des documents donne des informations sur les idées défendues par les Patriotes.
 - Ces idées sont regroupées en deux catégories : le libéralisme et le nationalisme.

Libéralisme : doctrine politique et économique qui défend les libertés individuelles, la liberté politique, la liberté économique. Cette doctrine considère aussi que les citoyens sont tous égaux et doivent être protégés des abus de pouvoir des gouvernements.

Nationalisme : doctrine qui défend l'existence et la valorisation des nations. Selon cette doctrine, les nations sont formées par des groupes de personnes qui occupent un même territoire et qui possèdent une langue, une histoire, une culture et des institutions communes.

2. Utilise le tableau de la page suivante pour identifier les informations que chaque document te fournit sur le libéralisme et le nationalisme.
3. Selon les documents, Lord Durham a-t-il raison d'affirmer que les Rébellions des Patriotes résultent d'un conflit entre deux nations en guerre au sein d'un même État (voir contexte)? Explique ta réponse en t'appuyant sur des faits.
4. Inspire-toi de la Déclaration d'indépendance (document 6) et écris ton propre [pamphlet](#) ou [tract](#) afin d'exposer les idées des Patriotes au grand public.



TABLEAU

Complète le tableau à l'aide du dossier documentaire.

N° du doc.	Idéologie	Collecte d'informations (Qui? Quoi?)
1	<input type="checkbox"/> Libéralisme <input type="checkbox"/> Nationalisme	
2	<input type="checkbox"/> Libéralisme <input type="checkbox"/> Nationalisme	
3	<input type="checkbox"/> Libéralisme <input type="checkbox"/> Nationalisme	
4	<input type="checkbox"/> Libéralisme <input type="checkbox"/> Nationalisme	
5	<input type="checkbox"/> Libéralisme <input type="checkbox"/> Nationalisme	
6	<input type="checkbox"/> Libéralisme <input type="checkbox"/> Nationalisme	



QUESTION

Selon les documents, Lord Durham a-t-il raison d'affirmer que les Rébellions des Patriotes résultent d'un conflit entre deux nations en guerre au sein d'un même État (conflit national entre deux groupes)?

- Introduis ton sujet en rappelant la question.
- Précise si tu es en accord avec Lord Durham.
- Appuie ta position en établissant un fait.
- Appuie ton fait avec un exemple tiré d'un document.

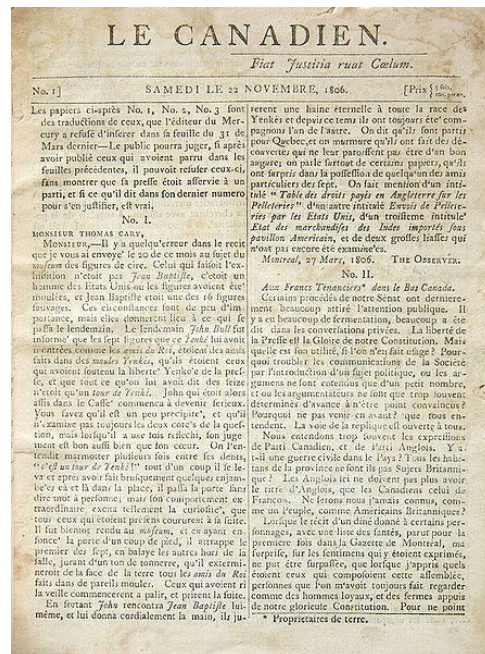
Document 1 : La liberté de presse selon le journal *Le Canadien*

Le Canadien est un journal fondé en 1806 par le chef du Parti canadien (qui devient en 1826 le Parti patriote) Pierre Stanislas Bédard.

« Canadiens de toutes les classes, de tous les métiers, de toutes les professions, qui avez à conserver des lois, des coutumes et des institutions qui vous sont chères, permettez-nous de vous répéter qu'une presse canadienne est le plus puissant moyen que vous puissiez mettre en usage. [...] Si la liberté de presse s'introduisait (dans un pays non démocratique), elle y produirait bientôt la liberté civile et politique. De toutes les presses, la presse périodique est celle qui convient le mieux au peuple, c'est de fait la seule bibliothèque du peuple. »

Source du texte : « *Le Canadien* (7 mai 1831) », dans Yvan Lamonde et Claude Corbo (éd.), *Le rouge et le bleu*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1999, p. 87-88.

Source de l'image : *Une du premier numéro du journal Le Canadien*, Québec, 22 novembre 1806, [Bibliothèque et Archives nationales du Québec](#), collection numérique, cote 1907147. Licence : image du domaine public.



Tiré du RÉCIT univers social <<http://www.recitus.qc.ca/>>

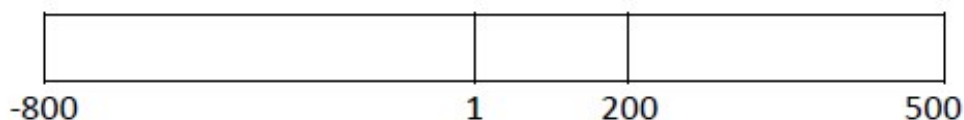
#14 – Colorier les périodes historiques

Situer dans le temps

Coloriez la période correspondant à chacun des documents.

Situer dans le temps et dans l'espace	Appréciation			
	L'élève situe correctement 4 éléments	L'élève situe correctement 3 éléments	L'élève situe correctement 2 éléments	L'élève situe correctement 1 ou 0 élément.

1	Le sac de Rome par les barbares
	
Source : Sylvestre, Le sac de Rome, Wikimédia , consulté le 20 janvier 2017.	







Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

#15 – Antériorité et postériorité des documents (exemple 1)

Situer dans le temps

Classez les 4 documents en ordre chronologique selon que les événements qu'ils décrivent sont arrivés avant ou après le gouvernement royal.

Situer dans le temps et dans l'espace	Appréciation			
	L'élève situe correctement 4 éléments	L'élève situe correctement 3 éléments	L'élève situe correctement 2 éléments	L'élève situe correctement 1 ou 0 élément

AVANT		Gouvernement royal	APRÈS	
				

Document 1

Louis XIV souhaite qu'une partie des officiers et des soldats demeurent en Nouvelle-France et se transforment en colons. À cet effet, il leur accorde des vivres pour un an et des gratifications dont le montant varie suivant le grade. L'intendant Talon voit à ce que des terres leur soient concédées.

Source : Lacoursière J., *Histoire populaire du Québec. Des origines à 1791*, Québec, Septentrion, 1995, p. 111.

Document 2

Elle promettra de faire passer au dit pays de la Nouvelle-France, deux à trois cents hommes de tous métiers dès l'année prochaine, et pendant les années suivantes en augmenter le nombre jusqu'à quatre mille de l'un et l'autre sexe, dans quinze ans prochainement venant, et qui finiront en décembre, les y loger, nourrir et entretenir de toutes choses généralement quelconques, nécessaires à la vie pendant trois ans seulement.

Source : La charte de la Compagnie des Cent-Associés (1627) dans Raymond Bédard et Jean-François Cardin, *Le Québec, une histoire à suivre...Des premiers occupants au changement d'empire*, Éditions Grand Duc, Québec,

Document 3



Source : Brickdale E. F., L'arrivée des Filles du Roy en 1667 (avant 1927). [Biblio. et Arch. Can.](#), C-020126.

Document 4



Simon Boisier-Michaud, CP, CSDL
Idée originale de Sylvie Perron, CSPS
9 décembre 2016

Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

#16 – Antériorité et postériorité des documents (exemple 2)

Déterminer des changements et des continuités

Indiquez une continuité et un changement entre la situation d'avant et la situation d'après l'Acte de Québec, adopté par le Parlement britannique en 1774.

<div>AVANT</div> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div> <div>Continuité</div>	<div>APRÈS</div> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
<div>AVANT</div> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div> <div>Changement</div>	<div>APRÈS</div> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>

RÉPONSE FINALE

Déterminer changements et des continuités	Appréciation	
	L'élève identifie correctement le changement ou la continuité.	L'élève n'identifie pas correctement le changement ou la continuité.

Document 1 - Le serment du Test

Le Serment du Test était officiellement modifié. Pour accéder à la fonction publique, les Canadiens devaient prononcer un nouveau serment, mais ce dernier n'impliquait pas de renier leur foi catholique. Ainsi, les portes étaient ouvertes pour que les Canadiens accèdent à des postes importants. L'abolition du Serment du Test garantissait aussi la liberté de culte religieux aux Canadiens.

Source : Allô Prof, [L'Acte de Québec \(1774\) et ses conséquences](#), consulté le 3 décembre 2016.

Document 2 - Les lois anglaises

Nous avons perdu la protection des lois anglaises, si universellement admirées pour leur sagesse et leur douceur et pour lesquelles nous avons toujours entretenu la plus sincère vénération, et à leur place, doivent être introduites les lois du Canada qui nous sont complètement étrangères, nous inspirent de la répulsion comme Anglais et signifient la ruine de nos propriétés.

Source : « Pétitions pour obtenir l'abrogation de l'Acte de Québec », 12 novembre 1774, Shortt et Doughty, DC, p. 371-372, citée dans Gisela Giral, « Supplient très humblement...We Humbly Beg... » Les pétitions collectives et le développement de la sphère publique au Québec, 1764-1791, Mémoire, Université Laval, 2013, p. 64.

Document 3 - Proclamation royale



Source : [Par ici la démocratie](#), consulté le 3 décembre 2016.

Document 4 - Acte de Québec



Source : [Par ici la démocratie](#), consulté le 3 décembre 2016.

Éric Quimet, enseignant à Leblanc
Michel Gagnon, enseignant à St-Maxime
Catherine Leduc, enseignante à St-Maxime
Simon Boisier-Michaud, CP, CSDL

3 décembre 2016

#17 – Antériorité et postériorité des documents (exemple 3)

Déterminer des éléments de continuité et des changements

D'après les documents, quel élément religieux devient plus important au Moyen Âge que durant l'Empire romain?

Déterminer des éléments de continuité et des changements	Appréciation	
	L'élève identifie correctement le changement ou la continuité.	L'élève n'identifie pas correctement le changement ou la continuité.

Empire romain		Moyen Âge
<div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 50px; margin: 0 auto;"></div> <div style="text-align: center;">RÉPONSE :</div> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<input type="checkbox"/> continuité <div style="background-color: #90EE90; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px auto;"> <div style="font-size: 20px; margin: 0 5px;">=</div> </div> <div style="background-color: #FF0000; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px auto;"> <div style="font-size: 20px; margin: 0 5px;">≠</div> </div> changement <input type="checkbox"/>	<div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 50px; margin: 0 auto;"></div> <div style="text-align: center;">RÉPONSE :</div> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

RÉPONSE FINALE

Document 1 - La religion dans l'Empire romain

Dieu ou Déesse	Fonction
Bacchus	Dieu de la vigne, de la fête
Cerbère	Protecteur des Enfers
Cupidon	Dieu de l'amour
Jupiter	Roi des dieux et dieu du ciel
Neptune	Dieu des mers et des océans

Source : D'après Mythologie romaine, [Wikipédia](#), consulté le 7 décembre 2016.

Document 2 - La religion au Moyen Âge

Le christianisme est une religion monothéiste issue du judaïsme.

Le monothéisme est la croyance en un seul dieu, contrairement au culte polythéiste de la mythologie romaine qui suggérait l'existence de plusieurs dieux.

La chrétienté est l'ensemble des chrétiens, des pays chrétiens.

Source : d'après Allô Prof, [Christianisme et chrétienté \(notions avancées\)](#), consulté le 7 décembre 2016.

Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

#18 – Lignes du temps parallèles


Documents
d'histoire et de géographie

documents.recitus.qc.ca



TABLEAU




Doc.*	Événements	Courte description de l'événement au Canada et au Québec	Courte description de l'événement sur la scène internationale
Amorce	Mandat du libéral Wilfrid Laurier (1896-1911)	Laurier a contribué au développement de l'Ouest (Alberta, Saskatchewan), en favorisant l'immigration et en construisant un deuxième chemin de fer.	Le Canada s'interroge sur son rôle dans l'Empire britannique : appuyer Londres ou tenter de développer son autonomie en matière de politique extérieure?
1			
2			
3			
4			
5			

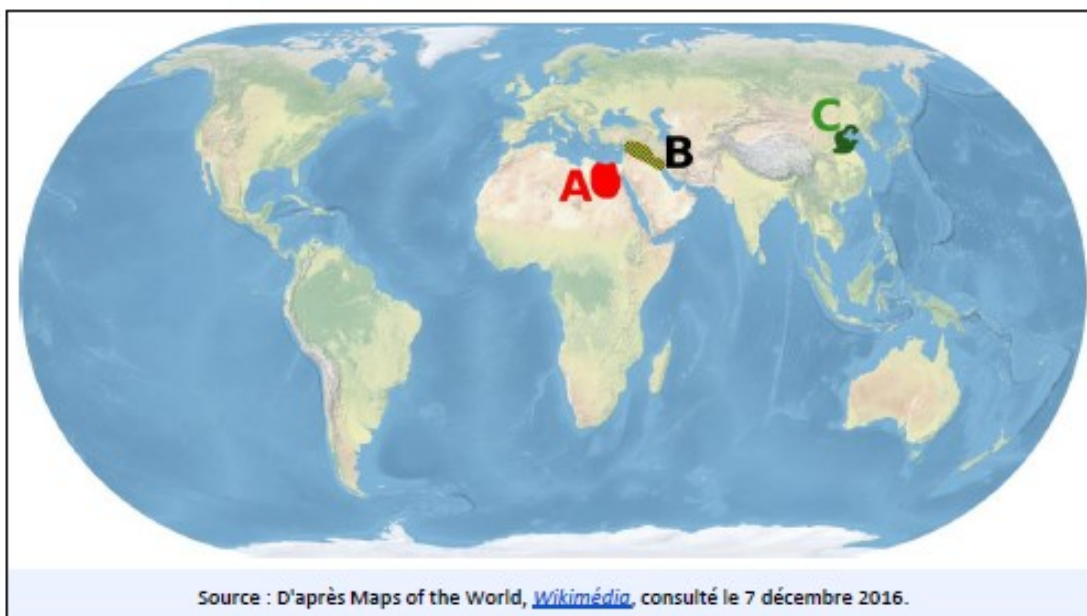
#19 – Identification de repères géographiques

Situer dans l'espace

Sur la carte, quelles lettres désignent les foyers de civilisation suivants : Mésopotamie, Égypte et Chine?

Situer dans le temps et dans l'espace	Appréciation		
	L'élève situe correctement 3 ou 2 lieux.	L'élève situe correctement 1 seul lieu.	L'élève ne situe pas correctement de lieu.

	Mésopotamie	Égypte	Chine
Lettre			

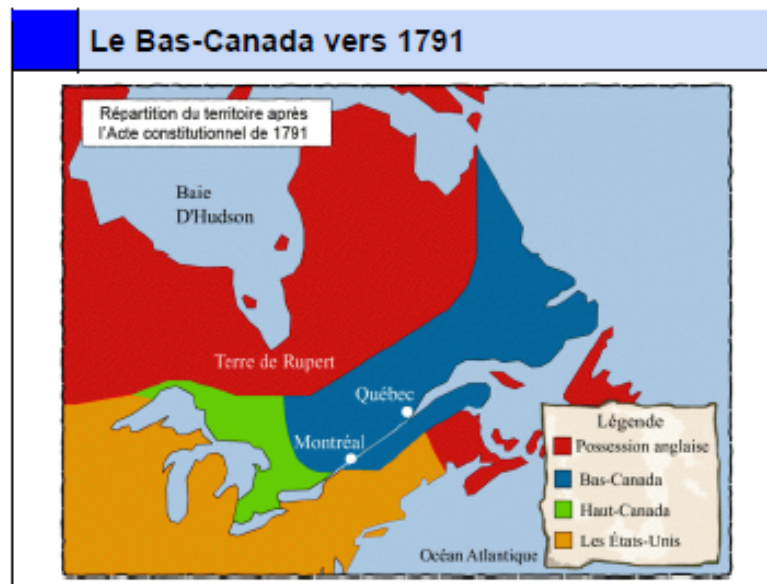
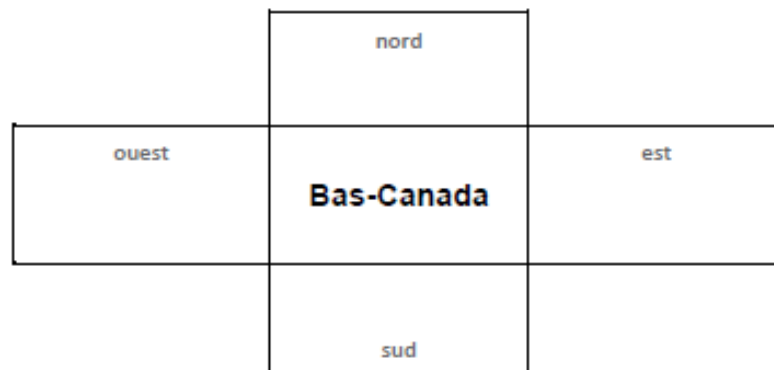


#20 – Grille de points cardinaux

Situer dans l'espace

Nommez les territoires avec lesquels le **Bas-Canada** partage une frontière vers 1791.

Situer dans le temps et dans l'espace	Appréciation			
	L'élève situe correctement 4 frontières.	L'élève situe correctement 3 frontières.	L'élève situe correctement 2 frontières.	L'élève situe correctement 1 ou 0 frontière.



Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

#21 – Superposition de cartes historiques

Situer dans le temps et dans l'espace

Inscrivez le nom de chacune des constitutions en les associant aux documents qui représentent leur organisation territoriale.

Situer dans le temps et dans l'espace	Appréciation			
	L'élève situe et nomme correctement 3 éléments	L'élève situe et nomme correctement 2 éléments	L'élève situe et nomme correctement 1 élément	L'élève ne situe et ne nomme correctement aucun élément.

Date	1713	1763	1774
Nom du traité ou de la constitution	_____	_____	_____

Document			
----------	--	--	--

Document 1	Document 2	Document 3
Source : Source : Par ici la démocratie , consulté le 7 décembre 2016.	Source : Par ici la démocratie , consulté le 7 décembre 2016.	Source : Par ici la démocratie , consulté le 7 décembre 2016.


Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

#22 – Description et dégagement d’infos comparées (exemple 1)

Établir des comparaisons

Quelle différence y a-t-il entre l’éducation que reçoivent les garçons à Athènes et à Sparte?

Établir des comparaisons	Appréciation		
	L'élève établit correctement la comparaison.	L'élève nomme les faits sans les comparer.	L'élève ne nomme aucun.

Athènes		Sparte
		

Quelle est la différence entre l'éducation des garçons à Athènes et Sparte?

Document 1 - L'éducation à Sparte



« L'éducation du jeune Spartiate débute très tôt. Dès l'âge de sept ans, il quitte sa mère pour entrer à la caserne. Le jeune fait désormais partie de la communauté des soldats. Il dort et mange à la caserne. Là, on le soumet à une rude préparation physique et morale. Il doit s'endurcir sur ces deux plans. On lui enseigne à s'exprimer en peu de mots et on lui inculque des valeurs guerrières. »

Source du texte : Christian LAVILLE, *D'hier à demain*, manuel A, Chenelière éducation, Montréal, 2005, p.110.

Source de l'image : Saliko, « Idra... », dans [Wikipédia](#).

Document 2 - L'éducation à Athènes



« Sous les portiques de l'Agora, les [maîtres] enseignaient l'arithmétique, la géométrie, la philosophie et les sciences naturelles. Ces « maîtres de sagesse » initiaient aussi les élèves à l'art du discours, car plus tard, à l'ecclésià ou devant les tribunaux, les futurs citoyens devraient expliquer et convaincre par leurs seules paroles. »

Source du texte : Jean ROBY et Christiane PARADIS, *Enjeux et découvertes*, tome 1, Éditions HRW, 1995, p.132

Source de l'image : Pottery Fan, Coupe de Douris, dans [Wikipédia](#).

Marika Parent, enseignante, CSDL

Simon Boissier-Michaud, CP, CSDL

2 décembre 2016

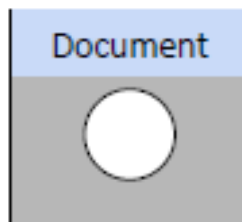
Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

#23 – Description et dégagement d'infos comparées (exemple 2)

Déterminer des différences et des similitudes

Quel acteur a une opinion différente des deux autres?

Indiquez le numéro du document qui lui est associé.



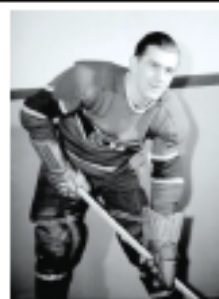
Sur quel point précis sont-ils en désaccord?

Dégager des différences et des similitudes	Appréciation	
	L'élève identifie correctement le point de convergence ou de divergence.	L'élève n'identifie pas correctement le point de convergence ou de divergence.

Contexte

Le 13 mars 1955, les Canadiens de Montréal sont au Garden de Boston, là où jouent les Bruins. Ils les affrontent dans un des derniers matchs réguliers de la saison 1954-1955.

Pendant ce match, Richard est blessé par le bâton de Hal Laycoe; cette blessure nécessitera des points de suture. Ensanglanté, il réplique avec ses poings et des bâtons. Après avoir cassé le sien sur le dos d'un adversaire, il serait allé en chercher un deuxième, dont il se serait aussi servi comme d'une arme. Cela lui vaut d'être chassé du match par l'arbitre, Frank Udvari, et d'être menacé d'arrestation par des policiers bostoniens.



Source du texte: d'après Benoît Melançon. Boston, 13 mars 1955. [L'Oreille tendue](#). 13 mars 2015 (consulté le 3 mars 2017).

Source de l'image : Bibliothèques et archives nationales du Québec, Fonds Conrad Poirier, n° P48S1P12157, dans [Wikipédia](#), consulté le 20 juin 2017.

1 Jean-Claude Lord

Les événements qui ont traversé la vie de Maurice, en particulier, bon, l'Émeute, et toute la signification que ça eue ont fait qu'à un moment donné socialement ça devenait quelque chose d'important. [...] si on se rappelle bien, en 1955 l'Émeute, en 1960 le début de la Révolution tranquille.

Source : Jean-Claude Lord, RDI, le 25 octobre 1999, cité dans Benoît Melançon. Lendemain d'émeute. [L'Oreille tendue](#), 23 mars 2015 (consulté le 3 mars 2017).

2 Benoît Melançon

Un bref sondage, de cinq ans en cinq ans, dans les archives du quotidien *la Presse*, le montre. La commémoration de l'Émeute est chose récente.

- 17 mars 1960 : rien ne porte sur l'Émeute. Il n'en est même pas question dans la rubrique « Vous souvenez-vous ? ».
- 17 mars 1965 : huit lignes, dans la rubrique « Miroir des sports », sont consacrées à « Un 10^e anniversaire mémorable, celui de "l'affaire Richard" ». (On ne parle pas d'émeute.)
- 17 mars 1970 : rien ne porte sur l'Émeute.
- 17 mars 1975 : sous le titre « L'émeute du Forum : 20^e anniversaire » paraît un texte de vingt lignes.
- 17 mars 1980 : une page du journal, dans le cahier « Informations générales », raconte : « Il y aura 25 ans lundi, au Forum... Les "fans" du Rocket attendaient Campbell ».
- 17 mars 1985 : rien ne porte sur l'Émeute.
- 17 mars 1990 : un article de vingt-trois lignes rappelle « Il y a 35 ans : l'émeute! »
- 14-18 mars 1995 : une série de cinq reportages, un par jour, revient sur « L'émeute du Forum : 40 ans plus tard ».
- 17 mars 2000 : rien ne porte sur l'Émeute.
- 17 mars 2005 : « L'émeute au Forum. Il y a cinquante ans » est un « Cahier spécial sports. Grand format », qui reprend la typographie du journal en 1955.
- 17 mars 2010 : rien ne porte sur l'Émeute.
- 17 mars 2015 : rien ne porte sur l'Émeute.

Que conclure de ce bref résumé, qui ne concerne qu'un aspect de la mémoire de l'Émeute dans la société québécoise? Plus on s'éloigne de l'événement, plus on le commémore (longuement). (Pour démontrer la solidité de ce qui reste pour l'instant une hypothèse, il faudrait évidemment se livrer au même type d'exercice dans d'autres journaux, dans d'autres médias, dans les manuels d'histoire, etc.)

Source : D'après Benoît Melançon. Lendemain d'émeute. [L'Oreille tendue](#), 23 mars 2015 (consulté le 3 mars 2017).

3 Denis Gratton

Selon Denis Gratton : "au Québec, « l'émeute Maurice Richard » est aujourd'hui considérée par certains comme l'un des éléments déclencheurs de la Révolution tranquille".


Source : d'après Denis Gratton. L'Émeute Maurice Richard. [Le Droit](#), 18 mars 2013 (consulté le 3 mars 2017).

#24 – Description et dégagement d'infos comparées (exemple 3)

Déterminer des similitudes et des différences

Comparez la population et la culture en Nouvelle-France et dans les Treize colonies vers 1745.

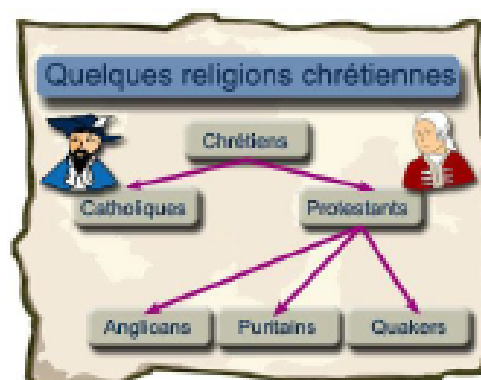
Déterminer des similitudes et des différences	Appréciation		
	L'élève détermine correctement la similitude ou la différence.	L'élève détermine plus ou moins correctement la similitude ou la différence.	L'élève ne détermine pas la similitude ou la différence.

Nouvelle-France		Treize colonies

En quoi ces populations sont-elles **différentes**?

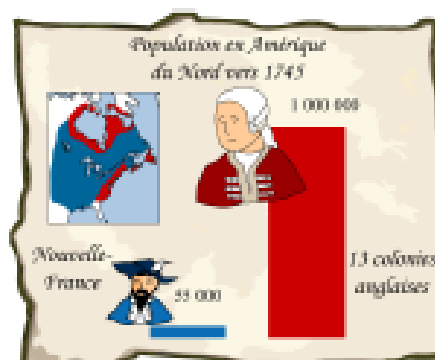
En quoi ces populations sont-elles **similaires**?

Document 1 - Religion



Source : Récitius, [Quelques religions chrétiennes](#), consulté le 3 décembre 2016.

Document 1 - La population en Amérique du Nord vers 1745



Source : Récitius, [Population en Amérique du Nord vers 1745](#), consulté le 3 décembre 2016.

Document 3 - Les habitants des Treize colonies

Les colons des Treize Colonies ne viennent pas seulement de l'Angleterre. On peut rencontrer des gens originaires d'Allemagne, des Pays-Bas, de Suède, d'Irlande, d'Écosse et de la côte ouest de l'Afrique. Les Hollandais de New York et les Allemands de Pennsylvanie conservent leur langue pendant quelques générations, mais s'assimileront quand même à la majorité anglaise.

Source : Récitius, [L'anglais, langue commune](#), consulté le 3 décembre 2016.

Document 4 - La parlure des Canadiens

Tous les Canadiens parlent un français pareil au nôtre. Hormis quelques mots qui leur sont particuliers, empruntés d'ordinaire au langage des matelots, comme amarrer pour arracher, hâler pour tirer non seulement une corde mais quelque autre chose. Ils en ont forgé quelques-uns comme une tuque. Ils disent une poche pour un sac, une rafale pour un coup de vent, de pluie ou de neige; tanné au lieu d'ennuyé, chance pour bonheur, paré pour prêt à. L'expression la plus ordinaire est : de valeur, pour signifier qu'une chose est pénible à faire ou trop fâcheuse.

Source : Jean-Baptiste d'Aleynac, Journal, dans SAUC, [Université d'Ottawa](#), consulté le 3 décembre 2016.

Éric Ouimet, enseignant à Leblanc
 Michel Gagnon, enseignant à St-Maxime
 Catherine Leduc, enseignante à St-Maxime
 Simon Boiesier-Michaud, CP, CSDL
 3 décembre 2016

Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

#25 – Débats de groupe (réalisation d'une pancarte)



Documents
d'histoire et de géographie

documents.recitus.qc.ca



[Comment utiliser un document Google?](#)

CAHIER DE L'ÉLÈVE

Pour ou contre le projet de Confédération canadienne?



CONSIGNES

Compétence 2 : Interpréter une réalité sociale

Opération intellectuelle visée

- Dégager des similitudes et des différences

Consignes

1. Placez-vous en équipe de quatre et séparez-vous le travail. Chacun des coéquipiers doit analyser l'un des textes du dossier documentaire.
2. Pour chacun des documents, répondez aux questions suivantes :
 - a. Qui en est l'auteur?
 - b. Quelle est son appartenance politique?
 - c. Quelle est sa position par rapport au projet de confédération?
 - d. Quels sont les arguments de l'auteur?
 - e. Quelle est la nature de chacun des arguments (politique, économique, social, militaire, etc.)?
3. Après avoir analysé le texte qui lui est attribué, chaque coéquipier doit réaliser une pancarte et tenter de convaincre les autres participants de son point de vue. Au cours de la discussion, présentez le personnage que vous incarnez et comparez vos arguments.



TECHNOLOGIE

Pour réaliser vos pancartes, vous pouvez utiliser l'application [Glogster](#), [Piktochart](#) ou [Easel.ly](#).



TABLEAU

Pour chacun des documents du dossier, répondez aux questions qui se trouvent dans le tableau.

N° doc.	Questions	Réponses
1	a. Qui en est l'auteur? b. Quelle est son appartenance politique? c. Quelle est sa position par rapport au projet de confédération?	a. b. c.



	<p>d. Quels sont les arguments de l'auteur?</p> <p>e. Quelle est la nature de chacun des arguments?</p>	<p>d.</p> <p>e.</p>
2	<p>a. Qui en est l'auteur?</p> <p>b. Quelle est son appartenance politique?</p> <p>c. Quelle est sa position par rapport au projet de confédération?</p> <p>d. Quels sont les arguments de l'auteur?</p> <p>e. Quelle est la nature de chacun des arguments?</p>	<p>a.</p> <p>b.</p> <p>c.</p> <p>d.</p> <p>e.</p>
3	<p>a. Qui en est l'auteur?</p> <p>b. Quelle est son appartenance politique?</p> <p>c. Quelle est sa position par rapport au projet de confédération?</p> <p>d. Quels sont les arguments de l'auteur?</p> <p>e. Quelle est la nature de chacun des arguments?</p>	<p>a.</p> <p>b.</p> <p>c.</p> <p>d.</p> <p>e.</p>
4	<p>a. Qui en est l'auteur?</p> <p>b. Quelle est son appartenance politique?</p> <p>c. Quelle est sa position par rapport au projet de la Confédération?</p> <p>d. Quels sont les arguments de l'auteur?</p> <p>e. Quelle est la nature de chacun des arguments?</p>	<p>a.</p> <p>b.</p> <p>c.</p> <p>d.</p> <p>e.</p>

DOSSIER DOCUMENTAIRE

Pour ou contre le projet de Confédération canadienne?



CONTEXTE

Avant sa signature le 1^{er} juillet 1867, l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique (AANB) a fait l'objet de discussions animées entre les députés du Canada-Uni et ceux des colonies maritimes. L'idée d'unir les colonies britanniques en une seule fédération ne fait pas l'unanimité. Sur quels arguments s'appuient les détracteurs et les partisans de la confédération pour soutenir leurs opinions?

L'enfance du Canada



Observe la caricature ci-dessus et réponds aux questions suivantes :

- Que représente chacun des personnages de cette caricature?
- Quelles caractéristiques personnifient chacun d'entre eux?
- Que symbolise cette caricature? Établis des liens entre ces personnages.

Pour t'aider à répondre, lis la traduction du texte qui accompagne le dessin :

Mère Britannia : « Voyez ! Le cher enfant peut se tenir debout seul ! »

Oncle Sam : « Bien sûr qu'il le peut ! Laissez-le partir Mamie ; s'il tombe, je l'attraperai ! »

Source de l'image : Anonyme, Canada (23 juillet 1870), [Musée McCord](#), M993X.5.1039. Licence : Creative Commons (BY-NC-ND).



DOCUMENTS HISTORIQUES

Document 1 : L'opinion d'Antoine-Aimé Dorion

Antoine-Aimé Dorion devient l'un des chefs du Parti rouge dans les années 1850, un parti qui défend les idées libérales.

« [...] Vous savez déjà qu'une conférence a eu lieu à Québec entre les ministres canadiens et des délégués venus des provinces maritimes, dans le but de s'entendre sur une confédération de toutes les provinces britanniques d'Amérique du Nord. [...] L'absence de toute communication officielle des procédés de la conférence, le silence absolu des ministres Bas-Canadiens sur les détails de cette confédération projetée, semblent indiquer que l'on veut précipiter cette mesure, sans consulter le peuple et sans même lui donner le temps d'en étudier les dispositions et d'en apprécier la tendance et la portée.



Le fait que les ministres, sans aucune mission quelconque, préparent dans l'intérieur de leur cabinet un changement de constitution, une révolution politique complète, qui devra affecter tous les intérêts, toutes les institutions, tous les rapports existants sous l'Union actuelle entre le Haut et le Bas-Canada, pour y substituer une autre Union qui embrasserait toutes les provinces de l'Amérique du Nord, est de nature à attirer votre sérieuse considération. [...]

Évidemment que l'on se défie du peuple, que l'on craint son influence. Non seulement on lui retire les concessions qu'on lui a faites, mais on refuse même de le consulter sur les changements que l'on propose [...] »

Source du texte : Antoine-Aimé Dorion, « Manifeste contre le projet de Confédération », cité dans Yvan Lamonde et Claude Corbo, *Le rouge et le bleu. Anthologie de la pensée politique au Québec de la Conquête à la Révolution tranquille*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1999, p. 193-194 et 199-200.

Source de l'image : William Notman, Hon. Antoine-Aimé Dorion (1865), [Musée McCord](#), I-15183.1. Licence : Creative Commons (BY-NC-ND).

Tiré du RÉCIT univers social <<http://www.recitus.qc.ca/>>

Contexte

Le nouveau mode d'organisation féodal avait augmenté la production agricole. Cette augmentation avait entraîné une hausse démographique et plusieurs jeunes chevaliers se trouvaient sans terre. L'appel à la Croisade leur permettait de voyager, de vivre plusieurs aventures et d'espérer conquérir une terre sur la route. Ces réalités ont eu beaucoup d'impact sur la réaction enthousiaste de la population à l'appel du pape.

Source : d'après Allô Prof, "[Effet sur la chrétienté d'Occident](#)", consulté le 13 janvier 2017.

1 Les jeunes chevaliers en guerre

La forte participation aux Croisades a grandement aidé à occuper de jeunes chevaliers qui n'auraient eu ni argent ni terre s'ils n'avaient pas quitté leur lieu d'origine pour ce grand périple armé. De plus, les guerres avec les païens ont permis de mettre fin aux guerres qui avaient lieu entre les seigneuries. Les relations internes devinrent plus pacifiques grâce aux Croisades. Cette paix sociale a grandement favorisé l'unité des peuples occidentaux ainsi que le développement économique et social.

Source : Allô Prof, "[Effet sur la chrétienté d'Occident](#)", consulté le 13 janvier 2017.

2 Des chevaliers chrétiens combattent les Turcs musulmans



Source : Anonyme, "[Les croisés combattent les Turcs](#)", dans U. Sherbrooke, consulté le 13 janvier 2017.

Simon Boisier-Michaud, CP, CSDL
13 janvier 2017

#27 – Ordre chronologique justificatif



Documents
d'histoire et de géographie

documents.recitus.qc.ca



[Comment utiliser un document Google?](#)

CAHIER DE L'ÉLÈVE

Quelles sont les causes de la Révolution américaine?

En 1763, l'Angleterre sort triomphale de la guerre de Sept Ans et parvient à s'emparer de la Nouvelle-France. Désormais, elle règne en maître sur l'ensemble du continent nord-américain, notamment sur la population francophone et catholique du Canada. Mais cette victoire a épuisé les finances du royaume et la Couronne doit trouver des solutions pour remplir à nouveau ses coffres. Elle entend bien partager la facture avec ses colonies américaines, ce qui créera rapidement une situation explosive.



CONSIGNES

Opérations intellectuelles visées

- Situer dans l'espace et dans le temps
- Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences

Consignes

1. Place les documents du dossier en ordre chronologique afin de mieux comprendre l'enchaînement des événements qu'ils décrivent.
2. Résume l'information contenue dans chacun des documents en faisant ressortir ce qu'ils t'apprennent à propos des causes de la Révolution américaine. Pour t'aider, tu peux utiliser le tableau synthèse qui se trouve à la page suivante.
3. Mets-toi dans la peau d'un habitant des Treize colonies et rédige une pétition à l'intention du roi d'Angleterre. Dans cette lettre, tu dois expliquer les raisons pour lesquelles tu es mécontent de l'attitude adoptée par la couronne britannique.



TECHNOLOGIE

Choisis un des personnages historiques importants de la Révolution américaine et trouve une image le représentant sur Internet. Puis, utilise l'application iFunFace ([iPod/iPad](#) ou [Android](#)) pour faire parler ce personnage en enregistrant ta propre voix. Il pourra ainsi expliquer les raisons pour lesquelles il est mécontent de l'attitude adoptée par la couronne britannique.

**TABLEAU**

Facultatif, document pouvant servir à structurer les réponses de l'élève

N° doc	Année(s)	Résumé de l'information sur les causes de la Révolution américaine
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

Ordre chronologique des documentsTiré du RÉCIT univers social <<http://www.recitus.qc.ca/>>

#28 – Tableau de chaîne de causalité





Établir des liens de causalité

Expliquez comment le maintien de l'unité de l'Empire romain à partir du 2^e siècle a eu un impact sur l'économie romaine.

Dans votre réponse, vous devez préciser chacun des éléments et les lier entre eux.

- Un moyen utilisé par les Romains pour maintenir l'unité de l'Empire
- Le coût lié à l'utilisation de ce moyen
- Une conséquence sur l'économie romaine

Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

 Où? : _____  Quand? _____	 Qui? _____  Quoi? _____
---	---

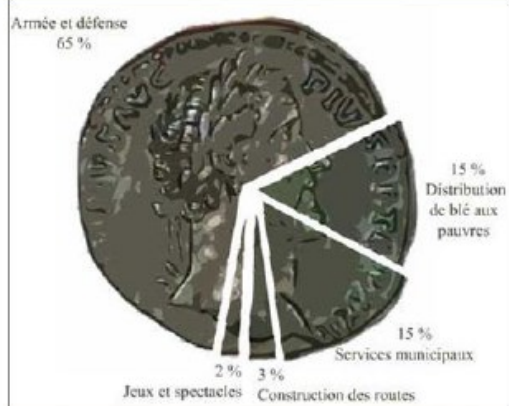
Établir des liens de causalité	Appréciation			
	L'élève précise correctement les 3 faits et fait correctement les 2 liens.	L'élève identifie 2 ou 3 faits, mais ne fait correctement que 1 lien.	L'élève identifie correctement 2 ou fait mais ne fait pas correctement de lien.	L'élève précise 1 fait ou n'en précise pas et ne fait correctement aucun lien.

Document 1 - Reconstitution de l'armée romaine



Source : « Roman legion attack 10 », dans *Wikimedia*, [en ligne](#), consulté le 2 sept. 2015.

Document 2 - Les dépenses de l'Empire romain



Source : « Dépenses de l'armée romaine », dans *Réécitus*, [en ligne](#), consulté le 2 sept. 2015.

Document 3 - Le financement de l'armée

On sait que les citoyens romains payaient un impôt sur les terres et les biens proportionnellement à leur fortune pour couvrir les dépenses de guerre uniquement. [...] Des impôts exceptionnels peuvent être réclamés pour le recrutement de troupes.

Source : D'après : « Économie romaine », dans *Wikipedia*, [en ligne](#), consulté le 2 sept. 2015.

F

F

F

F

Réponse finale :

Tiré de la CSDL et CSSMI <<http://bit.ly/AQEUS203>>

#29 – Tableau de chaîne de causalité (marqueurs de relation)

Marqueurs	Relations exprimées	Rôles
<i>Et, de plus, en outre, également, aussi, de même, puis, etc.</i>	Addition	Permettent d'ajouter un nouvel élément ou d'en <u>coordonner</u> deux ou plusieurs.
<i>D'abord, ensuite, enfin, en premier lieu, premièrement, deuxièmement, d'une part, d'autre part, etc.</i>	Ordre	Permettent d'énumérer des éléments d'importance égale sur le plan sémantique.
<i>Mais, cependant, en revanche, en contrepartie, par contre, toutefois, néanmoins, pourtant, or, par ailleurs, bien que, malgré que, etc.</i>	Opposition	Introduisent une idée contraire à la précédente.
	Concession	Permettent de formuler une réserve, de nuancer une idée émise, d'admettre un autre point de vue, etc.
	Restriction	Introduisent une idée qui restreint ou atténue l'idée précédente.
<i>En effet, c'est que, c'est-à-dire, en fait, car, grâce à, étant donné que, puisque, comme, parce que, etc.</i>	Explication	Permettent de développer ou de préciser la pensée.
	Cause	Annoncent une cause ou une preuve.
<i>Notamment, par exemple, ainsi, etc.</i>	Illustration	Permettent d'illustrer, de concrétiser la pensée.
<i>Donc, en conséquence, c'est pourquoi, ainsi, alors, tellement... que, si bien... que, en définitive, enfin, etc.</i>	Conséquence	Indiquent l'aboutissement d'une idée ou d'une suite d'idées.
	Conclusion	Marquent la fin d'une démonstration ou d'une suite d'idées.
<i>Bref, en somme, donc, etc.</i>	Synthèse	Annoncent la synthèse d'un raisonnement ou d'une démonstration.
<i>D'abord, après, avant, ensuite, pendant ce temps, plus tard, dès que, comme, etc.</i>	Temps	Permettent de signaler la simultanéité, l'antériorité ou la postériorité entre les faits ou les situations.
<i>Pour, dans ce but, à cette fin, à cet effet, afin de, de crainte que, dans l'intention de, etc.</i>	But	Marquent une intention, un dessein, un objectif.
<i>Au lieu de, ou...ou, soit...soit, tantôt...tantôt, etc.</i>	Alternative	Permettent de soulever deux possibilités, un dilemme.
<i>Si, à condition de, sinon, pourvu que, etc.</i>	Condition	Indiquent qu'il existe une condition pour que l'événement ou l'action se concrétise.

Tiré de Allô prof <<http://www.alloprof.qc.ca/>>





#30 – Les bandes dessinées



Documents

d'histoire et de géographie

documents.recitus.qc.ca


	<p>ACTE DE QUÉBEC</p> <p>MODIFICATIONS APPORTÉES</p> 
<p>1776 - RÉVOLUTION AMÉRICAINE</p> 	<p>PENDANT LE CONFIT, LES TROUPES AMÉRICAINES OCCUPENT MONTRÉAL, MAIS SONT BATTUES À QUÉBEC.</p>
<p>1783</p>  <p>TRAITÉ DE _____</p>	<p>ARRIVÉE DES LOYALISTES</p> <p>QUI?</p> <p>POURQUOI?</p> <p>OÙ?</p>
<p>QUE CONSTATENT LES LOYALISTES LORSQU'ILS ARRIVENT DANS LA PROVINCE OF QUÉBEC?</p>	

Tiré du RÉCIT univers social <<http://www.recitus.qc.ca/>>

ANNEXE G :
PROPOSITION DE PLANIFICATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DES OPÉRATIONS
INTELLECTUELLES EN HISTOIRE AU PREMIER CYCLE

Module 1 : La sédentarisation

Thème général	Notions spécifiques	Opérations intellectuelles travaillées	Propositions de pratiques (# de tableaux de référence)
Organisation de la vie en société aujourd'hui	Indiquer la nature de la relation entre les individus d'une même société	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i>	Tableau 17
	Expliquer une conséquence de l'interdépendance des individus dans une société	<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>	Tableau 20
Sédentarisation et organisation de la vie en société (Situation dans l'espace et dans le temps)	Situer, sur une carte du monde, la région du Croissant fertile où des peuples commencent à se sédentariser ainsi que d'autres foyers de sédentarisation	<i>Situer dans l'espace</i>	Tableau 18
	Situer, sur une ligne du temps, la période néolithique	<i>Situer dans le temps</i>	Tableau 18
Mode de vie et rapports sociaux	Énumérer des vestiges des sociétés sans écriture qui permettent de connaître leur organisation sociale	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i> <i>Caractériser une réalité historique</i>	Tableau 17 Tableau 19
	Indiquer les activités de subsistance des sociétés du Néolithique : chasse, cueillette, élevage, agriculture		
	Nommer des facteurs naturels qui ont favorisé la sédentarisation	<i>Établir des liens de causalité</i> <i>Établir des comparaisons</i>	Tableau 20 Tableau 19

	Énumérer des caractéristiques de sociétés sédentaires	<i>Établir des faits Mettre en relation des faits</i>	Tableau 17
	Expliquer des conséquences de l'agriculture sur les sociétés du Néolithique	<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>	Tableau 20
Activités économiques liées à la sédentarisation	Énumérer des procédés artisanaux qui se développent au Néolithique	<i>Établir des faits Mettre en relation des faits</i>	Tableau 17
	Indiquer l'utilité de la poterie développée au Néolithique		
	Indiquer le facteur qui favorise la division du travail dans les sociétés néolithiques : apparition de surplus agricoles	<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>	Tableau 20
	Expliquer l'apparition des échanges dans les sociétés néolithiques		
Rapports entre l'individu et la société aujourd'hui	Nommer les grands secteurs de l'activité économique associés à la division du travail	<i>Établir des faits Mettre en relation des faits</i>	Tableau 17
	Indiquer des éléments de changement et de continuité par rapport au mode de vie des sociétés sédentaires du Néolithique	<i>Déterminer des éléments de continuité et des changements</i>	Tableau 18

Module 2 : L'émergence d'une civilisation

Thème général	Notions spécifiques	Opérations intellectuelles travaillées	Propositions de pratiques (# de tableaux de référence)
Apport de l'écriture à une civilisation aujourd'hui	Indiquer des conséquences de l'analphabétisme	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i>	Tableau 17
	Donner des exemples de l'utilisation de l'écriture dans la vie courante		
	Nommer des écritures associées à différentes civilisations		
Influence de l'écriture dans la civilisation mésopotamienne <i>(Situation dans l'espace et dans le temps)</i>	Situer, sur une carte, la Mésopotamie, ses fleuves et d'autres foyers de civilisations	<i>Situer dans l'espace</i>	Tableau 18
	Situer, sur une carte, des cités-États de la Mésopotamie		
	Situer, sur une ligne du temps, l'Antiquité et quelques faits relatifs à la civilisation mésopotamienne	<i>Situer dans le temps</i>	Tableau 18
Structure sociale	Indiquer le rang des groupes sociaux de la civilisation mésopotamienne en fonction du pouvoir qu'ils détiennent	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i> <i>Établir des comparaisons</i>	Tableau 17 Tableau 19
	Décrire différentes fonctions des groupes sociaux dans la civilisation mésopotamienne		
	Expliquer la situation privilégiée des scribes dans la civilisation mésopotamienne	<i>Caractériser une réalité historique</i>	Tableau 19

Organisation administrative, politique et juridique	Indiquer certains avantages dont bénéficient les populations vivant sur les territoires où coulent des fleuves	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i>	Tableau 17
	Énumérer des caractéristiques du mode de fonctionnement d'une cité-État		
	Énoncer des avantages pour l'administration de la cité-État de disposer de lois écrites		
	Énumérer des activités qui sont régies par le Code d'Hammourabi		
	Énumérer des caractéristiques de l'écriture cunéiforme		
	Nommer des supports pour les premières écritures		
Culture et religion	Indiquer des types de documents écrits produits en Mésopotamie	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i>	Tableau 17
	Énoncer des avantages de l'écriture dans le développement de l'architecture	<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>	Tableau 20
	Énumérer des caractéristiques de la religion mésopotamienne	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i>	Tableau 17
	Donner des exemples de l'influence de l'écriture dans la transmission de la culture mésopotamienne	<i>Mettre en relation des faits</i> <i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>	Tableau 17 Tableau 20
Sens et fonctions des règles et des conventions dans la société aujourd'hui	Énoncer des avantages de l'alphabet par rapport aux pictogrammes et aux idéogrammes	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i> <i>Établir des comparaisons</i>	Tableau 17 Tableau 19
	Nommer des institutions publiques qui font des règlements ou des lois		

	Donner des exemples de règles et de conventions écrites qui facilitent la vie en société		
	Indiquer l'utilité des règles et des conventions écrites		

Module 10 : L'industrialisation - une révolution économique et sociale

Thème général	Notions spécifiques	Opérations intellectuelles travaillées	Propositions de pratiques (# de tableaux de référence)
Les impacts de l'industrialisation d'une société	Nommer des pays qui s'industrialisent	<i>Établir des faits Mettre en relation des faits Situer dans l'espace</i>	Tableau 17
	Indiquer des facteurs qui permettent à des pays de s'industrialiser	<i>Mettre en relation des faits Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences Situer dans le temps Situer dans l'espace</i>	Tableau 17 Tableau 18 Tableau 20
	Indiquer des conséquences de l'industrialisation sur la société	<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences Établir des liens de causalité</i>	Tableau 20
L'industrialisation : une révolution économique et sociale et ses effets sur la société anglaise (Situation dans l'espace et dans le temps)	Situer, sur une carte, les premiers territoires industriels et quelques grandes villes du 18 ^e siècle	<i>Situer dans l'espace</i>	Tableau 18
	Situer, sur une ligne du temps, la révolution industrielle et des faits liés à cette période	<i>Situer dans le temps</i>	Tableau 18

Industrialisation	Indiquer des causes de l'industrialisation en Angleterre au 18 ^e siècle	<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>	Tableau 20
	Énumérer des caractéristiques de la production industrielle	<i>Établir des faits Mettre en relation des faits</i>	Tableau 17
	Nommer les premiers secteurs de production qui s'industrialisent : textiles, métallurgie		
	Indiquer des conséquences de l'industrialisation sur les mouvements de population	<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences Établir des liens de causalité</i>	Tableau 20
Structure sociale	Indiquer des facteurs qui conduisent à la constitution des classes sociales dans les sociétés qui s'industrialisent	<i>Caractériser une réalité historique Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>	Tableau 19 Tableau 20
	Indiquer ce qui distingue, sur le plan des moyens de production, les classes sociales bourgeoise et ouvrière	<i>Établir des comparaisons</i>	Tableau 19
	Énumérer des caractéristiques des quartiers ouvriers lors de la révolution industrielle	<i>Établir des faits Mettre en relation des faits Caractériser une réalité historique</i>	Tableau 17 Tableau 19
Organisation économique	Énoncer quelques principes politiques du libéralisme défendu par la bourgeoisie	<i>Établir des faits Mettre en relation des faits</i>	Tableau 17
	Indiquer la source de revenu de la bourgeoisie : le profit		
	Expliquer des répercussions de la recherche du profit	<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences Établir des liens de causalité</i>	Tableau 20

	Indiquer des avantages des nouveaux moyens de transport développés durant la révolution industrielle	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i> <i>Établir des comparaisons</i>	Tableau 17 Tableau 19
Mouvement ouvrier	Indiquer des conditions de travail des ouvriers au début de l'industrialisation en Angleterre	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i>	Tableau 17
	Indiquer des actions entreprises par les ouvriers pour améliorer leur situation socioéconomique		
	Indiquer des avantages que présente la création de syndicats pour les ouvriers		
	Énoncer des principes communs aux mouvements de pensée socialiste et communiste	<i>Établir des comparaisons</i>	Tableau 19
	Indiquer des actions prises par les gouvernements face aux revendications et aux manifestations ouvrières	<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i> <i>Établir des liens de causalité</i>	Tableau 20
Contribution des individus et des institutions à l'amélioration des conditions de vie dans la société aujourd'hui	Nommer quelques organismes qui travaillent à l'amélioration des conditions de vie (ex. : UNICEF, Oxfam)	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i> <i>Établir des comparaisons</i> <i>Déterminer des éléments de continuité et des changements</i>	Tableau 17 Tableau 18 Tableau 19
	Indiquer des buts poursuivis par des organismes voués à l'amélioration des conditions de vie dans des sociétés		
	Nommer des mesures qui peuvent contribuer à l'amélioration des conditions de vie dans une société		
	Nommer des individus qui ont contribué à l'amélioration des conditions de vie		

Module 11 : L'expansion du monde industriel

Thème général	Notions spécifiques	Opérations intellectuelles travaillées	Propositions de pratiques (# de tableaux de référence)
Impérialisme et colonisation aujourd'hui	Énumérer des caractéristiques d'un État souverain	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i>	Tableau 17
	Nommer des territoires qui ne relèvent pas d'une juridiction nationale		
	Nommer quelques indicateurs socioéconomiques qui permettent d'illustrer la disparité de la richesse à l'échelle mondiale	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i> <i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>	Tableau 17 Tableau 20
Expansion du monde industriel et impacts de l'impérialisme d'un pays européen sur des populations d'Afrique (Situation dans l'espace et dans le temps)	Situer, sur une carte, les empires coloniaux français et britannique au début du 20 siècle	<i>Situer dans l'espace</i>	Tableau 18
	Situer, sur une carte, quelques sociétés ou civilisations africaines avant le contact colonial	<i>Situer dans l'espace</i>	Tableau 18
	Situer, sur une ligne du temps, des faits liés à l'impérialisme et à la colonisation	<i>Situer dans le temps</i>	Tableau 18
Motifs de la colonisation	Indiquer des conditions nécessaires pour que des États s'industrialisent	<i>Caractériser une réalité historique</i> <i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>	Tableau 19 Tableau 20
	Indiquer la nature des produits échangés entre les pays colonisateurs et leurs colonies	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i>	Tableau 17
	Indiquer des facteurs qui justifient l'impérialisme	<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>	Tableau 20

Impacts de la colonisation	Expliquer des répercussions de la migration de millions d'Européens sur les populations originaires de colonies	<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i> <i>Caractériser une réalité historique</i>	Tableau 20 Tableau 19
	Expliquer des répercussions de la migration de millions d'Européens sur les populations originaires de colonies		
	Indiquer des conséquences sociopolitiques du partage colonial de l'Afrique	<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i> <i>Établir des liens de causalité</i>	Tableau 20
	Indiquer le rôle des populations africaines dans l'exploitation coloniale des territoires	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i> <i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>	Tableau 17 Tableau 20
	Indiquer le rôle de l'éducation dans la transformation culturelle des populations africaines		
	Indiquer des réactions de populations colonisées face à la domination européenne		
Rapports politiques, économiques et culturels entre les sociétés aujourd'hui	Nommer des organismes politiques qui réunissent d'anciennes colonies	<i>Établir des faits</i> <i>Mettre en relation des faits</i> <i>Établir des comparaisons</i> <i>Déterminer des éléments de continuité et des changements</i>	Tableau 17 Tableau 18 Tableau 19
	Nommer des associations économiques internationales		
	Énoncer l'objectif de l'Accord de libre-échange nord-américain : favoriser le commerce entre le Canada, les États-Unis et le Mexique en limitant les tarifs douaniers		